

Том 8, № 4
2011

Учредитель

Национальный
исследовательский университет
Высшая школа экономики

Главный редактор

В.А. Петровский

Редакционная коллегия

К.А. Абульханова-Славская

Н.А. Алмаев

Т.Ю. Базаров

В.А. Барабанщиков

А.К. Бологова

А.Н. Гусев

А.Н. Ждан

А.Л. Журавлев

А.В. Карпов

Е.А. Климов

А.Н. Лебедев

Д.А. Леонтьев

Д.В. Люсин

А. Лэнгле

Н.Б. Михайлова

В.Ф. Петренко

А.Н. Поддьяков

В.А. Пономаренко

В.М. Розин

И.Н. Семенов

Е.А. Сергиенко

Д.В. Ушаков (зам. глав. ред.)

Т.Н. Ушакова

А.М. Черноризов

В.Д. Шадриков (зам. глав. ред.)

Б. Шефер (зам. глав. ред.)

А.Г. Шмелев

С.Р. Яголковский (зам. глав. ред.)

Отв. секретарь *Ю.В. Брисева*

Редактор *О.В. Шапошникова*

Корректурa *Н.С. Самбу*

Переводы на английский

Е.Н. Осина

Компьютерная верстка

Е.А. Валугево

Адрес издателя и распространителя:

249038, г. Обнинск, ул. Комарова, 6.

Тел. (48439) 7-41-26

E-mail: ig_socin@mail.ru

Перепечатка материалов только
по согласованию с редакцией

© НИУ ВШЭ, 2011 г.

ПСИХОЛОГИЯ

Журнал Высшей школы экономики

СОДЕРЖАНИЕ

Философско-методологические проблемы

Е.Б. Старовойтенко. Отношение к себе:
от культурогенеза к индивидуальному
развитию 3

Специальная тема выпуска:

Психология Интернета

А.Е. Войскунский. Вступительное слово 29

А.А. Аветисова. Психологические особенности
игроков в компьютерные игры 35

Ю.В. Батенова. Особенности развития
мышления дошкольника в условиях игровой
компьютерной деятельности 59

**Ш.Л. Ван, А.Е. Войскунский, О.В. Митина,
А.И. Карпухина.** Связь опыта потока с
психологической зависимостью
от компьютерных игр 73

Н.В. Авербух, А.А. Щербинин. Феномен
присутствия и его влияние на эффективность
решения интеллектуальных задач в средах
виртуальной реальности 102

Практическая психология

Е.Б. Станковская. Модель супервизий
для специалистов центра дистанционного
экзистенциально-аналитического
консультирования 120

Обзоры и рецензии

С.Л. Блинникова. Методы психологической
диагностики понимания противоречий 128

Е.М. Лаптева, Е.А. Валугева. Феномен
подсказки при решении задач: взгляд
со стороны психологии творчества.
Часть 1. Прайминг-эффекты 134

Памяти Ч.А. Измайлова 147

Памяти В.К. Вилюнаса 148

Резюме выпуска на европейских языках 149

**Указатель статей, опубликованных
в журнале «Психология. Журнал Высшей
школы экономики» в 2011 г.** 152

Vol. 8, № 4
2011

Publisher

National Research University
Higher School of Economics

Editor

V.A. Petrovsky

Editorial Board

K.A. Abulkhanova-Slavskaja

N.A. Almaev

T.Yu. Bazarov

V.A. Barabanshikov

A.K. Bolotova

A.N. Goussev

A.M. Chernorisov

A.V. Karpov

E.A. Klimov

A. Längle

A.N. Lebedev

D.A. Leontjev

D.V. Lyusin

N.B. Michailova

V.F. Petrenko

A.N. Poddiakov

V.A. Ponomarenko

V.M. Rozin

I.N. Semenov

E.A. Sergienko

V.D. Shadrikov (Vice Editor)

B. Schäfer (Vice Editor)

A.G. Shmelev

D.V. Ushakov (Vice Editor)

T.N. Ushakova

S.R. Yagolkovsky (Vice Editor)

A.N. Zhdan

A.L. Zhuravlev

Managing editor *Yu.V. Briseva*

Copy editing *O.V. Shaposhnikova,*

N.S. Sambu

Translation into English

E.N. Osin

Page settings *E.A. Valueva*

Publisher and distributor's address:
ul. Komarova, 6, 249038, Obninsk,
Russia.

Tel. (48439) 7-41-26

E-mail: ig_socin@mail.ru

No part of this publication may be
reproduced without the prior
permission of the copyright owner

© NRU HSE, 2011

PSYCHOLOGY

the Journal of the Higher School of Economics

CONTENTS

Theory and Philosophy of Psychology

E.B. Starovoytenko. Relationship to Oneself:
from Cultural Genesis to Individual
Development3

Special Theme of the Issue.

Psychology of Internet

A.E. Voiskunsky. Editorial29

A.A. Avetisova. Psychological Features
of Computer Gamers35

Yu.V. Batenova. Development of Preschoolers'
Thinking within Computer Gaming Activity59

Sh.L. Van, A.E. Voiskunsky, O.V. Mitina,
A.I. Karpukhina. Association of Flow Experience
to Psychological Computer Game Dependency ..73

N.V. Averbukh, A.A. Shcherbinin. The Presence
Phenomenon and Its Influence upon Intellectual
Task Performance within Virtual Reality
Settings102

Practical Psychology

E.B. Stankovskaya. A Supervision Model
for Specialists of Distance Counselling Centres
Using Existential Analysis120

Reviews

S.L. Blinnikova. Psychological Assessment
of Contradiction Understanding128

E.M. Lapteva, E.A. Valueva. The Phenomenon
of Hint in Problem Solving: a Creativity
Psychology Point of View.
Part 1. Priming Effects134

Obituary. Ch.A. Izmailov147

Obituary. V.K. Vilunas148

Summary of the Issue149

Articles Published in Volume 8152

Философско-методологические проблемы

ОТНОШЕНИЕ К СЕБЕ: ОТ КУЛЬТУРОГЕНЕЗА К ИНДИВИДУАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ

Е.Б. СТАРОВОЙТЕНКО



Старовойтенко Елена Борисовна — заведующая кафедрой факультета психологии НИУ ВШЭ, доктор психологических наук, профессор. Автор и ответственный редактор 9 книг из области методологии психологии, общей психологии, психологии личности, психологии индивидуальности.
Контакты: helestaOS@yandex.ru

Резюме

Статья посвящена обоснованию перспектив разработки проблемы «отношения личности к себе» в контексте персонологии. Раскрываются возможности исследования самоотношения путем персонологического синтеза культурно-исторических, онтологических и психологических положений о самоотношении, получивших развитие в работах М. Фуко, М.М. Бахтина, М.К. Мамардашвили, С.Л. Рубинштейна. Представлены оригинальные теоретические, интерпретационные и рефлексивно-феноменологические модели развития отношения к себе в современных условиях, основанные на авторской реконструкции, систематизации и методическом преломлении идей указанных мыслителей.

Ключевые слова: *личность, отношение к себе, развитие, персонология, синтез, культура, онтология, герменевтика, авторская реконструкция, модели, практика, рефлексия, феноменология.*

Обладая богатейшими культурно-историческими предпосылками самопознания и «практики себя», современная личность ограничена в реализации этих предпосылок из-за заметного смещения активности индивидуального сознания в мир расширенных внешних коммуникаций, интенсивного потребления, изощренных технических средств жизни, участившихся природных катастроф, случаев терроризма и вспышек массового протеста. Личность может испытывать самоотчуждение в связи с давлением чужой власти, вынужденной профессиональной мобильностью, необходимостью изменения места жизни, дефицитом жизненного времени для обращения к себе. При этом, как показывает культурный опыт, в активном, развивающем отношении к себе заключен мощный индивидуальный потенциал телесного и душевного здоровья, творчества, сопричастности и содействия другим людям. Психология в качестве важнейшей области культуры должна предложить сильные идеи и тонкие методические инструменты во имя нового исторического всплеска «заботы о себе» как условия личной свободы и единения людей.

К сожалению, отношение к себе не является предметом систематического изучения в психологической науке. Оно ускользает от целостного рассмотрения в психологии личности, не улавливается в своей сложности и полноте даже теми классическими теориями, которые подчерки-

вают значение индивидуальной *самости*, *Я* и *Я сам*: феноменологической, экзистенциальной, гуманистической и нарративной. Это касается и многих частных концепций личности, посвященных проблемам отношений, сознания, рефлексии и идентичности. Причинами могут выступать трудности познавательного доступа к самости, преобладающий интерес исследователей к Я в его отношениях к внешнему миру, а не к себе-в-мире, невнимание психологов к опыту собственного самоотношения и недооценка ими значения глубинных корней Я.

Однако за границами психологической науки, прежде всего, в философских, историко-культурных трудах и литературных произведениях, тематика отношения к себе бывает освещена всеохватно, с той глубиной, на которую могла бы претендовать современная психология. Встает задача осмысления проблемы отношения к себе с позиций психологии личности, развивающейся в формате «новой персонологии» как интегральной, взятой в контексте культуры, междисциплинарной науки о личности (Старовойтенко, 2007, 2010).

Персонологический взгляд на отношение к себе предполагает решение следующих **проблем, поставленных и исследуемых в данной статье**:

- 1) применения культурно-исторического подхода и реконструкцию культурогенеза¹ самоотношения;
- 2) преломления в психологических положениях об отношении к себе идей философской онтологии;

¹ В данной статье речь идет о европейском культурогенезе познания и становления отношения к себе.

3) осмысления лучших философских и психологических текстов о личности и ее отношении к себе как событий культуры;

4) представления и синтеза культурно-исторических, философских и психологических концепций личности в моделях современного отношения к себе;

5) рассмотрения концептуальных моделей отношения к себе как основы его развития в практике личностного самопознания, психотерапии и консультирования;

6) создания приемов интерпретации, анализа и индивидуального развития отношения к себе, вобравших результаты познания и личной рефлексии самоотношения выдающихся мыслителей-персоналистов;

7) движения к диалогу исследователей-персоналогов, обладающих научным знанием и опытом самопознания отношения к себе, с другой личностью в аспекте ее самоотношения и самореализации в культуре.

В целом все это означает разработку **персоналогии отношения к себе**.

Конкретным исследовательским продвижением в такой разработке является обращение к теории отношений личности (Старовойтенко, 2004); реконструкция теоретических моделей развития отношения к себе, заключенных в культурно-исторических, онтологических, психологических исследованиях самоотношения М. Фуко, М.М. Бахтина, С.Л. Рубинштейна, М.К. Мамардашвили; построение новых приемов интерпретации, анализа и рефлексивно-феноменологической практики самоотношения.

Мы обращаемся к теории отношений личности, развивающейся в **парадигме жизни**, где «отношения»

выступают в качестве «жизненных» (Старовойтенко, 2010).

Этот подход позволяет привлечь к изучению отношения к себе идеи о субъекте жизни, о Я как субъективном, глубинном и сознательном основании «искусства жить», о диалогизме жизни и отношений личности, об отношениях как персональной экзистенции.

В русле данного подхода мы рассматриваем **личность** как человека в его индивидуальном душевно-телесном единстве, объективно и субъективно включенного в воссоздание и обновление жизни. Сама **жизнь** выступает в качестве **способа** соединения личности с миром, благодаря которому мир становится для нее областью значимостей, опытом, испытанием и возможностью развития. По мере осуществления жизни пробуждаются и совершенствуются **жизненные способности** человека, заключающиеся в том, чтобы «быть» сознательным, чувствующим, познающим, действующим и относящимся. Благодаря этим способностям, личность становится неотъемлемой частью бытия и может «учесть себя» во всем, с чем жизненно взаимодействует.

Являясь общим «способом» пребывания в мире, предполагающим **активность** личности, жизнь может раскрываться в разнообразном психологическом содержании, указывающем на сложность и многоплановость ее функций, процессуального строения и влияний на мир. Следовательно, личность приобретает определения, характеризующие ее проживание жизни: насколько она энергична, конструктивна и продуктивна в добывании знания, переживании, деятельности и общении, и насколько

она сознает себя иницирующей и реализующей их во взаимосвязях с множественными объектами мира. Жизненная активность разворачивается личностью как во внутренней и внешней постановке множества объектов в разнообразные связи и отношения для «вычерпывания» из них богатства содержаний и значений (Рубинштейн, 1989), так и в соотношении себя с этими объектами для их субъективных преобразований и выражения своих потенциалов, свойств и качеств. Постигание и умножение отношений, существующих в мире, посредством собственных отношений к миру и к себе составляет коренную специфику личностного существования человека.

Способность личности **встать в отношение** развивается и реализуется в сложных жизненных процессах, имеющих закономерные этапы. Представим их в следующей континуальной модели.

1. Возникновение у личности впечатления о встрече с новой реальностью.

2. Установление личностью дистанции между собой и новой реальностью как значимым «иным».

3. Постановка «иного» в положение ценного «объекта» для себя и взаимодействие с ним.

4. Перенос значимого объекта в субъективный план, превращение объекта в свою «внутреннюю значимость».

5. Активность синтеза стремлений и переживаний, ощущений и восприятия, представлений и воображения, воспоминаний и мышления, связанных с объектом.

6. Построение «внутреннего эквивалента» объекта.

7. Совершение личностью в адрес объекта действий или поступков, стимулирующих творческое «овнутрение» объекта в субъекте.

8. Установка внутренней связи «Я — мой значимый объект».

9. Соотнесение своей внутренней значимости с реальным значимым объектом.

10. Поиск Я своего присутствия в значимом объекте.

11. Принятие Я объекта с собственными вкладами в него.

12. Забота Я о развитии объекта в себе и себя в объекте.

13. Обращение Я с противоречиями в своем взаимодействии с объектом.

14. Реализация отношения Я, воссоздавшего в себе значимый объект, к Я, воссозданному в этом объекте.

15. Выход Я за границы сложившейся связи с объектом.

16. Освобождение личностью объекта как автономного источника нового цикла и новой проблематизации своей активности.

Выделенные этапы могут характеризовать как возрастной, жизненный, ситуативный генез отношений вообще, так и динамику конкретного отношения личности, в том числе **самоотношения**.

Способность к отношениям и позиция «относиться» предполагают систему условий, включая поисковое сознание личности, ее целостное и деятельное Я, взаимоотношения и взаимоотражения с «другими» по поводу объекта, согласованность психического и телесного, избегание поглощения объектом и установления деструктивной власти над ним. Кроме того, необходимы признание личностью сложности строения, целост-

ности, самостоятельности и самодостаточности объекта, ее ответственность за состояние объекта в текущем взаимодействии, уравнивание интенций принятия и отдачи в адрес объекта, осмысление связи с ним в ценностном измерении.

В процессе становления любого жизненного отношения актуализируется отношение личности к себе — живущей. Включенность отношения к себе в ткань других отношений может выступать критерием их зрелости, подлинности. С этой точки зрения, самоотношению принадлежит особая, ключевая роль в общей системе жизненных отношений личности. В определенном смысле «жить» означает **«относиться к себе»**. Встать в любое отношение — значит ввести **себя** в «игру бытия», т.е. состояться **субъектом жизни**. «Приоритет отношения к себе позволяет установить независимость субъекта во всех прочих отношениях, ограничивая их непомерную экспансию» (Фуко, 2007, с. 591).

В различных источниках единый субъект и объект самоотношения обозначается как *сам*, *Я*, *Я сам*. Последнее означает деятельную, силовую природу *Я*, устремленного к себе, сознающего и познающего себя, вовлеченного в самостоятельные поступки и действия, говорящего о себе и изменяющего себя. Личность, исследуемая в ипостаси *Я сам*, глубже раскрывается со стороны своих способностей к жизни, к тому, чтобы быть собой. Согласно П. Рикеру (Рикер, 2008), базовые способности личности, взятой в *Я-измерении*, состоят в проживании и осознании, что *Я могу* действовать в мире, вступать в общение с другими людьми, рассказать

о своей жизни, самоопределяться в жизни, быть субъектом своего жизненного становления, приобрести и сохранять самоидентичность. Сила *могу* как сила *Я* ярко выражается в феноменах частого возникновения интенций к сложной деятельности, исполнения решений, свободного выбора, завершения деятельности, следования долгу, сдерживания обещаний, совершения поступков по совести, принятия ответственности, решения трудных проблем, сохранения достоинства и т.д.

Улавливая, именуя, позиционируя себя как *Я* и *Я сам*, личность способна отделить себя от других, сравнить себя с другими и установить свои отличия от других; открыть в себе несравнимость с другими; знать свое обладание одним и тем же телом; иметь постоянство во времени, быть тождественной себе в процессе жизни; в своем становлении быть той же самой в начале и конце каждого цикла развития. Благодаря *Я-бытию* или *само-стоянию* личность может изменяться при сохранении личностных инвариант, пройти единственный и уникальный жизненный путь, создать свою жизненную историю, быть отправной точкой событий, соединяющих ее с другими людьми, иметь устойчивый ориентир активности в себе, признать и уважать другие *Я сам*; уловить свое единство с *Я-всеобщим*.

Сущность отношения к себе состоит в том, что в собственном *Я* личность открывает обширное предметное поле желаний, познания и деятельности. **Предметами самоотношения** становятся для нее собственное тело, психические процессы, состояния, впечатления, свои движения,

действия и поступки, свои качества и свойства, свои внешние влияния и вклады, свои жизненные отношения, значимые другие и собственное присутствие в них, собственная хронология и топология жизни, континуум ситуаций и событий своей жизни, ценностно-смысловая динамика своего бытия. В фокус активного самоотношения могут попадать сложные синтезы, конфигурации, противоречия и траектории становления перечисленных моментов Я. Проблематизируя предметное содержание Я и ставя себя в развивающие отношения с миром, личность приобретает мощное энергетическое ядро, субъективный центр индивидуальной жизни.

Отношение к себе является исследовательским, творческим движением самосознания, самопереживания и «практики себя» личности. Соединяя различные интерпретации (Мамардашвили, 1997; Рубинштейн, 1973; Фуко, 2007), это движение можно представить как смену циклических, преемственных, поступательных **актов**, направленных личностью на себя. В частности, они состоят в том, чтобы найти во внутреннем мире живой центр — Я; стать перед ним, определить себя целью своих усилий, устремиться к себе; идти к себе, достичь себя, слиться с собой, двигаться вокруг себя, идти вглубь себя, отойти от себя, вернуться к себе, встать над собой, создать себя. Отношение к себе может стать тончайшим инструментом поиска Я и достижения самоаутентичности.

Полагаем, что осуществление многоактного, целостного отношения к себе является и онтологическим критерием его высокого разви-

тия у человека и признаком жизненных усилий конкретной личности, вложенных в саморазвитие, и результатом культурно-исторического становления самоотношения, в целом соответствующего этапам индивидуализации и персонализации общества. Соединение культурно-исторического, онтологического, индивидуально-психологического подходов в изучении самоотношения является важным шагом в развитии персонологии отношения к себе.

Культурно-исторический аспект рассмотрения самоотношения, касающийся, в частности, его европейского культурогенеза, представляет для отечественной психологии личности важнейшую, но недостаточно разработанную проблему. На наш взгляд, ее исследование может быть направлено на то, чтобы, во-первых, учесть транскультурные особенности отношения личности к себе в его исторической динамике. Во-вторых, выявить потенциал развития современного отношения к себе, сложившийся в итоге культурогенеза самоотношения (Старовойтенко, 2007). В-третьих, наметить модель анализа отношения к себе, основанную на синтезе его сквозных культурогенетических характеристик. В-четвертых, ввести в указанную модель характеристики самоотношения, релевантные современности и актуальному психологическому взгляду на личность в ее индивидуальности и субъективности.

Мы осуществили экспликацию, персонологический синтез, дополнение и систематизацию **параметров анализа и развития самоотношения**, намеченных М. Фуко (Фуко, 2007) в его знаменитом культурно-историческом

исследовании «субъекта» как способности человека относиться к самому себе. Эти параметры, выявленные при изучении античных текстов, имеют, на наш взгляд, трансспективное значение и могут быть представлены в следующей **модели культурогенеза отношения к себе**.

1. Исторически отношение к себе, или «культура себя», приобрело ряд общих, равноценных **форм**, конституирующих его культурные типы и индивидуальные варианты. Содержание каждой формы составляют конкретные феномены, отражающие положения, установки, состояния, внутренние и внешние действия, акты сознания личности, ориентированные на себя.

Обращение к себе (забота о себе): устремление к себе, занятие собой, попечение о себе, опыт себя, отстранение от внешнего, отступление в себя, уход в себя, погружение в себя, укрытие в себе, пребывание в себе; позиции, состоящие в том, чтобы жить наедине с собой, довольствоваться собой, ухаживать за собой, найти себя во всем, встретиться с собой, воссоединиться с собой, быть себе другом, воздавать себе должное, уважать себя, чтить себя, находить счастье в себе, не быть рабом себя, быть свободным в отношении к себе.

Познание себя (самопознание): припоминание себя, узнавание себя, истолкование себя, концентрация мысли на себе, экзегетика себя или возврат к своим истокам, открытие незнания себя, слежение за собой, досмотр сознания, исследование своих представлений, изучение своих впечатлений, воображение о себе, открытие тайн себя, изучение себя в поиске истины себя, высказы-

вание о себе. **Преобразование себя** (практика себя): испытание себя, управление собой, труд над собой, преодоление искушений, приобретение независимости от телесных страстей, самоосвобождение от зла, выработка себя из себя, совершенствование тела, подготовка себя к деятельности, встрече с истиной и жизненным трудностям, очищение себя и исправление жизненных ошибок, терапия себя, разрешение своих противоречий.

2. При актуализации отношения к себе могут быть задействованы многие **душевно-практические процессы**, образующие его архитектуру: самопереживание; самоощущение; самовосприятие; память себя; представление и воображение о себе; интуиция и рефлексия себя; говорение о себе; действия, направленные на себя. Эти процессы стремятся к синтезу, производимому сознанием, чувством, волей, поступком.

3. Отношение к себе в его процессуальных составляющих может иметь ту или иную доминирующую **временную направленность** либо обладать многовекторной временной ориентацией.

Прошлое: отношение направлено ретроспективно, на состоявшуюся внутреннюю и внешнюю жизнь Я, на его историю, на причины его актуального состояния. **Настоящее:** отношение вплетено в текущую жизнь, улавливает внутренние и внешние позиции Я здесь-и-сейчас, определяет актуальное обращение личности с собой, обеспечивает полноту связи личности с собой в данный момент жизни. **Будущее:** отношение намечает положения, позиции, активность Я в недалеком и отдаленном будущем,

определяет цели и перспективы действий личности в адрес Я, создает идеалы Я, ставит цели самопреобразований. **Время всей жизни:** Я познается во всех временных измерениях жизни; устанавливается единство, тождество себя в едином времени жизни; связываются отношения к себе в прошлом, настоящем и будущем; непрерывно в самопознании «разворачивается свиток» жизни; прошлое Я вводится в план актуального и перспективного Я.

4. Для отношения к себе могут быть благоприятны различные **возрастные периоды жизни** или жизненный путь в целом. **Юность**, когда личность особенно открыта для обучения наставником и учителем, помогающим ей обратиться к себе для того, чтобы научиться познавать, действовать, управлять. **Зрелые годы**, когда личность наиболее способна уединиться в себе, отрешиться от внешней жизни, согласовать заботу о теле и душе, сосредоточиться на самопознании, исправлении себя, отлучении себя от дурного, «собираении себя». **Вся жизнь**, когда обращение к себе, самопознание и самопреобразование реализуются, непрерывно совершенствуясь, получая воплощения и отклики во внешнем мире.

5. Осуществление и развитие отношения к себе может иметь определенную **целевую и смысловую ориентации**. Различные типы ориентаций могут дополнять и взаимно обогащать друг друга, обуславливая связь и единство жизненных функций отношения к себе, вводя личность в полноту бытия.

Практика: отношение к себе может быть нацелено на эффективное участие Я в государственной, общес-

твенной и экономической деятельности; Я совершенствуется ради самоотдачи личности делам управления, образования, создания и умножения богатства. **Истина:** отношение к себе развивается во имя поиска истинного знания, создания готовности Я к принятию истины, испытания Я истиной, неутомимого познания мира, саморазвития в качестве проводника истины. «Истина дается субъекту только ценой введения в игру самого существования субъекта» (Фуко, 2007, с. 26). **Другой:** отношение к себе имеет целью и смыслом обучение, наставление других людей в самопознании, побуждение их к заботе о себе, помощь им в обращении к себе, «практике себя», создании текста о себе. **Искусство жить:** отношение к себе ориентировано на Я как источник душевной и телесной жизни, на приобретение опыта проживания и познание истины своего бытия, на высказывание истины о своей жизни и духовное преобразование себя в соответствии с истиной, на поиск своей формы жизни и создание своей жизни как произведения. **Спасение:** отношение к себе наполнено смыслом культивирования здоровья, долголетия, заботы о теле и его совершенстве; смыслом встречи с истиной; смыслом осуществления всей своей жизни на духовном уровне и обретения мудрости; смыслом веры и познания, самоотдачи Богу.

6. Для пробуждения, становления, реализации отношения к себе необходимо **участие других людей**, представляющих перед личностью такими же Я, как она сама: «для становления субъекта нужен другой субъект». **Кто эти другие?** У других, сопровождающих личность в приобретении

способности относиться к себе, появились в истории разные функции, роли, имена. Обращаться к себе личность могут побуждать философ, учитель, попечитель, наставник, духовный водитель, собеседник, советник в частной жизни, экзистенциальный консультант и психотерапевт. **Что они делают?** Они будят мышление, руководят сознанием, лечат душу, задают вопросы, ведут беседы, дают мудрые советы и наставления, произносят речи, помогают сделать правильный выбор, выпытывают, направляют к откровенным высказываниям, осуждают, исправляют, избавляют от пороков, создают трудные ситуации и помогают справиться с ними. Учитель учит ученика слушать себя, запоминать себя, узнавать свое незнание, обнаруживать свое знание, является специалистом по развитию субъективности. Терапевт улучшает душевное состояние пациента, обращая его к себе: исцеляет недуг его равнодушия к себе, служит проводником его обращения к себе, помогает ему выдерживать и высказывать знание о себе, вдохновляет его на почитание своей души. **В чем они помогают?** Личность получает у них поддержку в заботе о теле, в познании, в самопознании, в управлении своими делами, в образе жизни, в изменении себя, в рассказах о себе и своей жизни, в руководстве людьми, в приобретении мастерства.

7. Отношение к себе как потенциальная способность любой личности может исторически приобретать разную степень **распространения** в обществе. В своих развитых формах оно может быть: **делом немногих** — избранных, выдающихся, имеющих доступ к знанию, великим учителям,

власти, управлению; **делом немногочисленных сообществ**, состоящих из обычных людей, связанных дружественными связями на почве культивирования заботы о себе, исповедующих «моду» на самопознание и практику себя; **делом многих индивидуально-**стей, практикующих в общении со многими другими лично избранные приемы познания себя, управления собой и совершенствования себя, расслышавших и уникально ответивших на общественный призыв и обязанность обратиться к себе. «Нельзя озаботиться собой всеобщим способом» (там же, с. 137).

8. Отношение к себе развивается в **духовном измерении**, когда основывается на совместном с другими поиске знания; на самопознании при поддержке других; на понимании, что знание вносит изменения в то, что мы собой представляем; на практике себя для блага других и на совершении пути к себе как пути к другим; на становлении собой для полноценного бытия с другими и обмена с ними истинными речами о мире и о себе. Многогранный поиск истины, преломление ее собственными усилиями в практике своей жизни и передача «личной истины» другим для их блага означает **этический** способ существования, противоположный тому, который порождается реализацией негативных смыслов самоотношения: эгоизма, бравады, агрессивного самоутверждения, превосходства, противопоставления себя другим. Единство истины и этики как ценностей отношения к себе составляет его духовное основание. «Можно назвать “духовностью” те поиски, практики и опыт, посредством которых субъект производит в

самом себе изменения, необходимые для того, чтобы получить доступ к истине» (там же, с. 27).

9. Отношение к себе предполагает определенное представление о сущности **«себя»**, **Я**, в зависимости от которого самоотношению отводится та или иная жизненная функция.

Априорное Я — данное изначально, всегда существующее, всеобщее, неизменное. **Высшее Я** — достигаемое путем аскезы, идеального отношения к себе. **Телесное Я** — тело личности, природное основание ее души, место прижизненного существования индивидуального душевного мира, предмет заботы и практики себя. **Обретаемое Я** — являющееся результатом развития отношения к себе, направленного на познание и создание себя в различных ипостасях. **Действующее Я** — движущая сила телесной и душевной жизни, соотносящая и связывающая прошлое, настоящее, будущее, осознающая собственные жизненные усилия, возможности и опыт, строящая жизнь.

Функционально Я может выступать причиной, идеалом, смыслом и целью существования личности, ее жизненной основой и субъектом жизни. Многоплановое понимание возможностей своего Я и богатство реализации его функций позволяет личности достичь полноты отношения к себе.

10. В архитектонике и реализации отношения к себе особая роль принадлежит **слову и речи**. Воплощая единство знака, образа означаемого, значения, смысла, интонации и интенции к действию, слово в контексте самоотношения имеет множественные **потенциалы**. Это поворот сознания на себя; помощь в узнава-

нии, запоминании и вспоминании себя; выражение самопереживаний и представлений о себе; придание формы размышлениям о себе; внутренняя оценка себя; подталкивание себя к действиям; удержание своих намерений; обращение к другим и ответы им по поводу себя; самовысказывание, импровизация о себе; ведение диалога с собой. Древними **метафорами** этих потенциалов, в представлении М. Фуко, являются: оснащение и снаряжение, защита и укрытие, укрепление и хранилище, кормчий и помощник. Искусно пользуясь самообращенной речью, личность может стать для себя учителем, терапевтом, исследователем, защитником, руководителем.

11. Отношению к себе присуща различная **продуктивность**, зависящая от того, на что нацелено самоотношение и какие смыслы оно реализует в жизни. Продуктивность состоит в конкретных субъективных и объективных результатах действующего самоотношения, в его последствиях для личности и других, в его собственных изменениях и достигнутых уровнях развития. В целом продуктивность отношения к себе определяет то, насколько личности удалось выстроить «коррелятивный себе» внешний и внутренний мир.

Продуктивными эффектами самоотношения являются: **развитие познания** — усовершенствование своих приемов припоминания, узнавания, представления и размышления, направляемых на поиск сущности вещей; **развитие себя познающего** — приобретение способности добывать истинные знания; **движение в самопознании** — умножение и углубление знаний о себе и методов

познания себя, овладение приемами рефлексии, направленной на познание, переживание и действие; **изменение себя** — усовершенствование тела, достижение новых душевных состояний, освоение новых способов жизни, обновление своих представлений, разрешение своих противоречий, чувство преображения. В числе этих эффектов — **развитие деятельности**: самостоятельное овладение новыми умениями и техниками политической, экономической, обучающей и терапевтической практики; **передача опыта самопознания**: обучение других познавать свое Я; **укрепление веры**: исповедь, покаяние, самоотречение, просветление, самоотдача Богу; **творчество**: уникальное мастерство в рефлексии и самоисследовании, раскрытии тайн своей души и решении проблем внешнего мира.

12. Способом поддержания связи с собой, контроля своих душевных движений и действий, направленных на себя, получения ответов на собственную активность в мире, выявления и разрешения своих противоречий является **рефлексия** личности. Рефлексивный план самоотношения исторически приобрел формы, во-первых, поиска истины в себе, во-вторых, размышления о том, что ты думаешь о себе и действуешь ли так, как думаешь, испытания себя правдой о себе и своих жизненных коллизиях, в-третьих, метода наблюдений за ходом своего мышления, познающего мир и человека в мире, в-четвертых, искусства понимания того, как достичь собственного жизненного присутствия, действительности, эффективности и благополучия. «Именно формы рефлексивности

конституируют субъекта как такового. История этого конституирования — история принципа “Познай самого себя”» (там же, с. 502)

Самопознание в формах создания теорий человека, размышлений о себе, интимного личного самовопрошания и откровенных самовысказываний образует важнейшую линию культурогенеза отношения к себе с начала христианской эпохи до современности.

Дополняя, детализируя приведенные культурогенетические характеристики самоотношения, обратимся к некоторым **современным** аспектам отношения личности к себе, укорененным в европейской культурной динамике и освещенным в текстах о личности XX в.

Полагаем, что для развития культуры, разработки персонологии, а также широкой трансляции личностно ценного знания, необходимо обогащение арсенала моделей интерпретации, анализа и практики самоотношения на основе раскрытия нового потенциала трудов выдающихся отечественных мыслителей-персоналистов. В частности, это работы С.Л. Рубинштейна, М.М. Бахтина, М.К. Мамардашвили, онтологически и психологически обосновывающие важность развития **рефлексивного, творчески диалогического и феноменологического** аспектов отношения личности к себе. На наш взгляд, современное распространение данных характеристик самоотношения призвано обусловить новый виток в многовековом процессе становления «индивидуального», «персонального» типа культуры.

Рассмотрим модели развития отношения к себе, построенные методом

реконструкции и систематизации идей и практик, заключенных в текстах названных авторов.

Модель рефлексивного развития отношения к себе разработана путем экспликации положений работы С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» (Рубинштейн, 1973), посвященных способу и содержанию **познания человеком** себя в своем присутствии и соотношении с миром.

Познавательная активность человека в мире, частью которого является сам человек, осознающий и определяющий свое бытие, представлена С.Л. Рубинштейном на предельном уровне ее развития, задающем высшие критерии самопознания конкретной личности. «Субъекты, личности внутри сущего, осуществляют познание этого сущего, как вещного, так и личностного» (там же, с. 337). «В какой мере и как субъект, познающий мир, может быть познан и, значит, стать для себя объектом познания?» (там же, с. 340).

С.Л. Рубинштейн развертывает обширный диапазон связей человека с миром, познаваемых в философско-антропологическом, индивидуально-психологическом и рефлексивном планах. Согласно автору, содержание этого диапазона определяет задачи онтологически обоснованной теоретической и практической поддержки личности в ее существовании, а также способы ее обращения к себе, размышлений о себе и самопонимания.

Познание человеком мира, бытия, жизни С.Л. Рубинштейн определяет в качестве «отношения», указывающего на единство мышления, переживания, оценки и действия в направленности Я на значимые познава-

тельные объекты. Если таким объектом выступает Я или Я сам человека, то речь идет о **познавательном отношении к себе**, которое может осуществляться на уровне мотивационно, эмоционально и ценностно насыщенной **рефлексии**, в пределе ориентированной на прояснение и развитие личностью собственных свойств и основных отношений к жизни: этического, эстетического, теоретического и практического.

Рефлексия как познавательный срез самоотношения конкретных личностей может обладать различными степенями содержательного наполнения, процессуального совершенства, целостности строения, ответственности, проблемности и конструктивных влияний на индивидуальную и общественную жизнь. С.Л. Рубинштейн намечает контуры поступательной личностной рефлексии, которая является его **собственной уникальной практикой**, имплицитно реализованной при создании текста его труда. Тема единичного, моего Я, размышляющего о всечеловеческой и собственной жизни, отчетливо звучит в развертке его глубоких онтологических идей. В этой развертке, ведущей к определению основополагающих смыслов жизни, запечатлен опыт самопознания и самоотношения философа.

Текст С.Л. Рубинштейна диалогичен в плане страстной обращенности к широкой научной аудитории, в плане постановки общезначимых проблем, направляющих его научный поиск, и в плане **скрытого самовопрошания**, помещающего автора как человека и индивидуальность в пространство человечества, общества, другого, Мы и Я. Роль рефлексивного

подтекста размышлений С.Л. Рубинштейна трудно переоценить при его психологической экспликации, а также развивающем и психотерапевтическом приложении. В целом это «философская практика себя», значение которой автор определил в терминах «способа жизни», связанного с появлением рефлексии. «Она как бы приостанавливает, прерывает непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее... для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней для суждения о ней» (там же, с. 351).

Мы наметили модель рефлексивного развития самоотношения в форме **вопросов**, которые могут направлять самоисследование личности на пересечении онтологического и индивидуального измерений ее жизни. Вопросы реконструированы на основе анализа идей С.Л. Рубинштейна, освещающих следующие **темы познания** человеком себя и своего бытия в мире.

1. **Включенность** человека в состав бытия наряду с другими людьми и приобретение человеком качеств «бытийствующего» и «общественного», а миром — качества «исторического». Обусловленность свойств человека свойствами того, что с ним соотносится, и наоборот. «Человек должен быть взят внутри бытия, в своем **специфическом отношении к нему**, как субъект познания и действия, как субъект жизни... Бытие как объект познания — это бытие, включающее и субъекта» (там же, с. 332).

2. **Воссоздание** и обновление в отношениях индивидуального чело-

века к миру тех общественных отношений, которые сложились между людьми, у многих людей, у индивида с другими индивидами по поводу познания истины, поиска красоты, утверждения добра, доверия и любви к человеку, преобразующей деятельности. «Общее проявляется в единичном через отношение единичного к единичному, когда одно единичное выступает в качестве **эквивалента** другого» (там же, с. 333).

3. Осуществление **индивидуальной жизни** как специфической формы бытия конкретного человека в мире, состоящей в пребывании, изменении, развитии, испытании, участии, действии, воздействии, порождении новых причинных связей в мире.

4. Выражение и изменение в жизни человека индивидуальной меры самоопределения и определения другим, детерминации и самодетерминации во взаимоотношениях с людьми, т.е. развитие человека в качестве субъекта. Человек является **субъектом жизни** в силу своей уходящей вглубь, в бесконечность других существующих способностей находиться в состоянии взаимодействия, становления, преобразования, отношения. Способность «жить» определяется отношениями личности к миру и другим людям в модальностях: хочу — могу — умею — действую — создаю.

5. Существование субъекта как центра преломления внешних воздействий, внутренней основы своей жизни, возможности собственных изменений, места порождения активности, качественной определенности своего бытия, причины своей устойчивости и изменчивости во взаимодействии с другими людьми.

Субъект жизни «выступает как **самодействующая причинность** по отношению к себе» (там же, с. 287).

6. Пребывание и активность индивидуального человека, единичной личности во множественных отношениях с другими людьми, в отношениях к другим как объектам для себя, в отношении к себе как объекту для других и для себя, в установлении **субъект-субъектных** отношений к другим и к себе. «Я как предмет самосознания предполагает единство субъекта и объекта. Я выступает как имеющее себя предметом отношения себя самого» (там же, с. 334).

7. Развитие **отношения к себе** внутри отношений к другим как сознательной деятельности Я в адрес других и самосознания своего активного присутствия в других жизнях. К себе относится Я как человек, субъект, сознательный деятель, **реальная личность**, а не только индивидуальное сознание или психика. Я — «это сознательно действующее лицо, субъект как жизни вообще, так, в частности, и познания, осознания мира и самого себя как сознательного существа, осознающего мир... и изменяющего его в качестве действующего лица в процессе теоретической и практической деятельности и в качестве субъекта деятельности осознания» (там же, с. 335).

8. Становление **конкретного Я** в качестве объекта и субъекта для другого конкретного Я, которое также является объектом и субъектом для множества других Я. Каждое отдельное Я выступает условием существования других Я, имплицитно их, становится *Мы*, входит во всеобщее Я и одновременно является единственным *моим*. Все Я, в том числе

«мое», обратимы, определяются через свои отношения друг к другу, в которых обретают самих себя.

9. Существование *другого* не в смысле его противоположности или приоритета в сравнении с *моим Я*, а в смысле его позиции, которую он занимает, исходя «от меня». Другой является частью меня, как я являюсь его частью, и каждый из нас может отнестись к себе, как другому, и к другому, как себе. Мое **единство** с другим состоит в том, что в текущей жизни его Я воссоздает в себе то, что мною воспринято и осознано в мире, и «меня самого».

10. Наличие у человека особого **способа жизни**, состоящего в его множественных отношениях к миру и своему существованию в нем, образуемых сознанием и деятельностью. Отношение к себе представлено в данном способе как самосознание и самодеятельность, исходящие от реальных осознанных действий человека в мире. Мир и *Я сам* даны человеку в качестве предмета и продукта его восприятия, чувства, мышления и действия только через **жизненные отношения** мира к Я и Я к миру. Сами отношения в своей архитектонике включают акты созерцания, познания, переживания, занятия позиции, практической активности человека, направленные на индивидуальные **значимости жизни**. Существование реальных отношений к своим значимостям создает условия для неотчужденного, подлинно личностного бытия человека. «**Личностью** в специфическом смысле этого слова является человек, у которого есть своя позиция, свое ярко выраженное отношение к своей жизни» (Рубинштейн, 1989, с. 241).

11. Вовлеченность личности в значимые **жизненные ситуации**, где сходятся, пересекаются и вызывают «взрывные действия» ее различные отношения. Ситуации, по сути, есть формы становления жизни. Ситуация включает в себя внешние и внутренние условия, личность, других людей и их взаимодействия, психическую и практическую активность участников, проблему, заключенную в скрытых связях и противоречиях элементов ситуации, всплеск жизненных отношений личности, вскрывающий и разрешающий проблему, момент преобразования ситуации, рефлексии личности и создание условий для возникновения новой значимой ситуации. «Таково сложное строение человеческого бытия и бытия, включающего человека» (Рубинштейн, 1973, с. 341). Здесь основания **противоречивости, проблемности** жизни, побуждающей личность изменяться и изменять себя. Путем взрыва, ломки, расщепления ситуации, выявления в ней нового совершается развитие личности.

12. Обусловленность Я и его аспектов личностными отношениями к конкретным жизненным ситуациям, которые выявляют и развивают различные свойства и стороны личности, ставя ее в позиции осознающей, переживающей, действующей, поступающей, встречающей противоречия, демаскирующей скрытое. Существует тесная связь **наличного бытия** человека, его качественной определенности, его новых свойств и его самосознания. «Действие, изменяющее наличное бытие, ...изменяет, реализует что-то новое в самом человеке, что вызывается именно этим действием в этой ситуации» (там же,

с. 345). «Мое действие отрицает меня самого в каком-то аспекте, а в каком-то меня преобразует, выявляет и реализует» (там же, с. 344).

13. Неразрывность связи отношения личности к другому человеку и к себе в мире **ценностей и идеалов**. Осуществление отношения к другой личности в измерении собственных этических суждений, выборов и поступков, в измерении любви к ней как утверждения ее бытия, в измерении красоты ее лица, позы, движения, звучания голоса, телесной пластики, мимики, в измерении истины как достижения правды, справедливости, искренности в раздумьях и поступках, адресованных ей.

14. Необходимость реализации самосознания и самодеятельности в таких же ценностных координатах, как осуществление сознания и деятельности, направленных на другого человека. Сущность **Я для себя**, сущность личной жизни раскрывается в этическом, эстетическом, познавательном, юмористическом самоотношении и отношениях Я к другому человеку и ко многим другим людям, отвечающим на эти отношения и показывающим человеку **ценностный масштаб** его жизни. Обмен отношениями в мире ценностей порождает чувство собственной свободы у относящихся друг к другу личностей в пространстве культуры.

15. Формирование в процессе индивидуального бытия **обобщенного отношения к жизни**, интегрирующего отношения личности в отдельных жизненных ситуациях, а также отношения, длительно связывающие личность с ее основными жизненными значимостями. Обобщенное отношение выражает устойчивые позиции

личности по вопросам жизни и смерти, добра и зла, истины и заблуждения, свободы и необходимости, уважения к человеку или презрения к нему. Таким образом, определяется фундаментальный **смысл участия** личности в человеческом бытии, состоящий или в проживании его трагичности, или в его разрушении, или в его строительстве, или в его обесценивании, или в творческой причастности к нему, или в выработке серьезного, мудрого и ответственного отношения к нему. Обобщенное отношение к жизни может изменяться на основе отношения личности к себе, посредством **рефлексивных смысловых переакцентировок** и деятельной реализации новых смыслов.

Выделенные темы самопознания человека в контексте собственного бытия в мире мы рассматриваем как задающие содержание и логику **практики индивидуальной рефлексии**, включающей следующие вопросы.

Осознаю ли я себя существующим в мире, как чувствую свое существование?

Испытываю ли уверенность в пространстве своей жизни?

Как я оцениваю воздействие мира на себя?

Есть ли в мире особое место для меня и моей активности?

Что, прежде всего, составляет мой мир?

Осознаю ли себя живущим в природном, культурном, социальном измерениях?

Чувствую я согласие с данными мне условиями и обстоятельствами жизни?

Существую ли я для многих других людей?

Кто из людей является необходимой частью моего мира?

В чем я активен по отношению к другим?

Чью активность и чьи влияния я чувствую на себе?

Ощущаю ли я свою общность с другими людьми, в чем она состоит?

Я — один из многих, единственный во множестве или единичный в обществе?

Рассматриваю я себя как «индивидуальную личность»?

Что самое важное из того, что соединяет меня с другими?

Что для меня важнее: моя уникальность или мое сходство с другими?

Означает ли моя индивидуальность исключительность среди других?

Вижу ли я себя в качестве «эквивалента» других людей?

Интересна ли для меня моя жизнь, что она такое для меня?

Что значит для меня «жить»?

Прилагаю ли я усилия, чтобы жить?

Чувствую ли, что моя жизнь зависит от меня?

Нужна моя жизнь для жизни других людей?

Осознаю я свои изменения в процессе жизни, в чем они состоят?

От чего я завишу в своей жизни?

Что зависит в моей жизни от меня?

Что я хочу, к чему стремлюсь в своей жизни?

Что я могу в своей жизни?

Что я способен делать в своей жизни?

Как я обращаюсь со своими способностями?

Каковы мои жизненные достижения?

Началом, источником чего я являюсь в жизни?

Есть во мне то, что является причиной моих желаний, замыслов, поступков?

Могу ли я вызвать важные события, значимые ситуации в жизни других?

Важны для меня отдаленные последствия моих решений, действий, поступков?

Вижу я себя как объект познания, переживаний и деятельности других?

Способен ли я признать, что другие иногда становятся «объектом» для меня?

Могу ли я относиться к себе и другому как равным, автономным личностям?

Нужны мне другие люди, чтобы осознать свою реальность и быть активным?

Что такое для меня «я сам»?

Что значит для меня «быть собой»?

Кто из людей мне необходим, чтобы узнавать о себе и чувствовать себя собой?

Что я делаю, чтобы получить ответ, встретить отклик и отдачу других людей?

Встречи с кем открыли для меня что-то новое во мне?

В общении с кем я чувствую прилив сил, желание действовать, вдохновение?

Кто из людей является действующими лицами моего внутреннего мира?

С кем я внутренне ощущаю свое сродство?

Кто, по-моему, чувствует и осознает мою важную роль в его жизни?

Кто ощущает и принимает сходство, общность со мной?

С кем я разделяю большую часть своих впечатлений, переживаний, мыслей?

Для кого важно то, что я пытаюсь передать, выразить, раскрыть ему?

За кого я несу ответственность в своей жизни?

Кто принял ответственность за меня в своей жизни?

Что значимо для меня в жизни?

Доступно ли это для меня?

Хотел бы я обладать этим?

Могу ли я сделать это своим?

Что я делаю, чтобы значимости наполнили мою жизнь?

Приходилось мне отказываться от своих значимостей?

Какая ситуация является особенно важной в моей жизни?

Что именно значимо в ней для меня?

Что произошло в ситуации, было это хорошо или плохо для меня?

Что было неизвестным, таинственным в ситуации?

Что составило противоречие ситуации?

Что удалось понять и осмыслить в ситуации?

Как я действовал и что сделал в ситуации?

Как я переживаю ситуацию и оцениваю свою позицию в ней?

Как разрешилась коллизия ситуации?

Каковы последствия происшедшего в ситуации для других людей?

Что изменилось во мне и моей жизни вследствие данной ситуации?

Завершилась эта ситуация для меня субъективно?

Что в жизни является добром и злом для меня?

Что в мире и жизни является красотой для меня?

Что для меня истина?

Какие возможности познать истину я вижу в своей жизни?

Когда я почувствовал, что совершилась справедливость?

Слышу ли я в себе голос совести, что значит для меня «жить по совести»?

Что для меня означает «личная свобода»?

Когда я испытываю чувство собственной свободы?

Что является основным смыслом моей жизни?

В чем состоит ведущая цель моей жизни?

Что кажется для меня возможным и невозможным в собственной жизни?

Что я не смог бы перенести в своей жизни?

В чем я еще не состоялся, в чем меня еще нет?

Каким является мое общее ощущение от проживания своей жизни?

Чего я хотел бы достичь всей своей жизнью?

Что может выйти из всей моей жизни?

Чьи жизни являются для меня ориентирами в собственном жизненном пути?

Реконструкция рефлексивного контекста теории С.Л. Рубинштейна имеет, на наш взгляд, как исследовательское, так и практическое значение. Обращаясь к приведенной развертке вопросов, соотнося их с собственной индивидуальностью и отвечая на них, конкретная личность может углубить, умножить и систематизировать знания о себе.

Моделирование рефлексии на основе идей С.Л. Рубинштейна, занявших достойное место в современной философской и психологической культуре, означает, по сути, обращение к проблематике «**другого**» и его возможных влияний на самопознание конкретной личности в жизненном и культурном **диалоге** с ним. Но, безусловно, участие «другого» в становлении отношения к себе выходит далеко за пределы развития самопознания личности.

В каждом моменте становления и реализации отношения к себе есть место **творчеству**, совершающемуся по поводу самоопределения в контексте события, сознательной жизни, совместного действия, сопереживания, согласования знаний — представлений — впечатлений, а также создания нового. Я и «другой» являются одновременно **авторами и со-авторами** творческого самоотношения каждого. Ресурс творчества, за-

ключенный в отношении к себе, является неисчерпаемым в силу его неразрывной связи со всеми жизненными отношениями личности, выводящими ее за пределы Я, во взаимодействия с «другими» в пространстве культуры.

Как концептуально, методически, практически учесть диалогический и творческий потенциалы самоотношения, учитывая их жизненное единство?

Приведем интерпретационную **модель творчески-диалогического развития отношения личности к себе**, разработанную методом реконструкции и синтеза идей работы М.М. Бахтина «Автор и герой в эстетической деятельности» (Бахтин, 2001).

1. **Личность** является непространственным центром душевной жизни, организующим началом **жизненных отношений** в единстве их эмоциональной, волевой, познавательной и поступковой установок, смысловым обоснованием жизни, средоточием интимности, инициатором ценностных событий, субъектом упорядочивания внешнего и внутреннего мира, самосознанием «предстояния себе», побуждающим к продуктивной активности, условием «инкарнации», или оживления, своих отношений в текущей жизни.

2. Каждое подлинное отношение к миру обладает потенциалом творчества, направленного на придание объектам целостности, содержательности и ценностной полноты. Творческое отношение выявляет богатство видимых и скрытых качеств объекта, а также обобщает, изменяет и совершенствует их путем поисковой деятельности субъекта. Отношение

не только «ловит» объект как личную значимость, но и «досоздает» его. Относиться — значит становиться автором объекта. «Всякое принципиальное отношение носит **творческий, продуктивный** характер. То, что мы в жизни, в познании и в поступке называем определенным предметом, обретает свою определенность, свой **лик** лишь в нашем отношении к нему: наше отношение определяет предмет и его структуру, но не обратно; ...когда мы отходим от своего принципиального отношения к вещам и миру, определенность предмета противостоит нам как что-то чужое и независимое, ...и мы сами теряем себя и устойчивую определенность мира» (там же, с. 33). Творческие отношения к предметному миру строят мир Я, который личность обретает и обновляет в **творческом отношении к себе**.

3. Отношения к миру в своем продуктивном движении предполагают смену свободных **жизненных актов и состояний** личности: вчувствования, воспоминания, вживания, принятия, осмысления, отстояния, вневходимости, занятия позиции, преобразования объекта. Осуществление творческого отношения невозможно при условии слияния с объектом, потери себя в нем, чрезмерного сокращения дистанции в связи с ним, присвоения объекта, отказа другим людям в освоении и обладании им в жизни. Это в полной мере касается **самоотношения** личности. «Я для себя являюсь субъектом активности видения, слушания, осязания, мышления, чувствования; я как бы выхожу из себя в своих переживаниях и направлен вперед на себя, на мир, на объект. Объект противостоит мне

как субъекту. Речь идет не о гносеологической корреляции субъекта — объекта, а о жизненной корреляции меня — единственного субъекта и всего остального мира» (там же, с. 64).

4. Продуктивное отношение к себе возможно только в мире **культуры, человеческих ценностей**, в культурном диалоге при участии конкретных «других» в ценностно-смысловом развитии личности. Все в индивидуальном бытии «горит заемым ценностным светом других». Самоотношение пробуждается и активизируется во встречах личности с эстетическим, этическим, познавательным, творческим отношением другой личности и наполняется соответствующим «отраженным», индивидуализированным содержанием. Критерии своей принадлежности к ценностному миру и силы быть в нем личность принимает от «других». «Я сам не могу быть автором своей собственной ценности, как я не могу поднять себя за волосы» (там же, с. 61). При этом **диалог Я и «другого»** неизбежно носит напряженный, противоречивый характер, благодаря которому только и возможно приращение содержаний Я. «Диалог представляет собой борьбу между ценностными контекстами жизни личностей, выражение столкновения между их различными эмоционально-волевыми позициями, занятыми ими в одном и том же событии, выражение борьбы оценок» (там же, с. 17).

5. В диалоге, происходящем во множестве **жизненных событий**, создается образ моего телесного и душевного Я, добывается новое знание о Я, обогащается опыт деятельности Я, обновляется, совершенствуется предметная среда самоотношения,

развивается рефлексия, расширяются границы ценностного самовыражения. В зоре моего переживания себя и выраженного переживания меня «другим» рождаются мои интенции к самоизменениям. Я объединяюсь с «другим», имеющим **избыток видения** меня, чтобы понять, чего я не знаю о себе, чтобы с его помощью вскрыть и разрешить проблемы своей жизни, чтобы посредством его глубже понять себя, чтобы встретиться с тайной своего существования в нем, чтобы рассказать о себе и вместе с ним строить жизнь. «Когда нас двое, то с точки зрения действительной **продуктивности** события важно не то, что, кроме меня, есть еще один, по существу такой же человек, а то, что это **другой для меня** человек. В этом смысле его простое сочувствие моей жизни не есть слияние в одно существо, ...а есть существенное обогащение события, ибо моя жизнь сопереживается им в новой форме, в новой ценностной категории — как жизнь другого человека» (там же, с. 112). Мы улавливаем отражения нашей жизни в сознании других людей, учитываем оценочные оттенки в их отношении к нам, предвосхищаем их позиции во взаимодействии с нами, и все это составляет необходимый материал для нашего перспективного самоопределения. Но если мы не входим в диалоги с другими людьми, их представления о нас становятся «мертвыми точками» нашей бессознательной жизни. Иногда они сгущаются в наш «двойник», который пугает нас внезапным появлением в сознании, чуждостью и завершенностью.

6. Для творческого отношения к себе необходима атмосфера **любяще-**

го сознания и действия «другого». Смысл любви, укорененный в этическом, религиозном, эстетическом и интимно-личном бытии людей, побуждает другого человека занимать по отношению ко мне разнообразные позиции, обеспечивающие мою **самостоятельность**: позиции вне — рядом — вместе — внутри — против — в единстве. Самостоятельность в противовес зависимости и пассивности означает суверенную жизнь моей души в относительном отвлечении от влияний «другого». «Душа — это совпадающее само с собою, себе равное, замкнутое целое внутренней жизни, постулирующее внаходящуюся любящую активность другого» (там же, с. 154). В любовном отношении ко мне «другой» приносит в дар утверждение моего бытия, высокую оценку, идеальный смысл, любование, милование, доверие, уважение и понимание меня. В значимой встрече с отношением любящего «другого» я свободно принимаю его видение меня, разделяю с ним активность его памяти, воображения и мышления, посвященную мне, работаю над собой по его желаниям и замыслам, создаю себя по его заданию и проектам, превосхожу его ожидания и отвечаю своим творческим отношением к нему.

7. В диалоге с «другим», реализуя этическое, эстетическое, познавательное и деятельное самоотношение, личность формирует собственные **жизненные границы**. Они охватывают внешний мир ее практической активности, ее наружность, **внутреннее тело** и душевный мир, включая рефлексивное и феноменологическое пространство. Роль «другого» и Я в построении границ и

содержания разных миров является различной. В частности, «другому» принадлежит ведущая роль в развитии самосознания наружности, или внешнего тела, личности. Именно «другой» в ипостасях культуры, общества, конкретных людей является авторитетным автором внешнего тела личности. «Моя наружность не может стать моментом моей характеристики для себя самого. В категории Я моя наружность не может переживаться как объемлющая и завершающая меня ценность; переживает-ся она лишь в категории «другого», и нужно самого себя подвести под эту категорию, чтобы увидеть себя как момент внешнего единого живописно-пластического мира» (там же, с. 61). Не видя в «другом» создателя моего облика, не соотнося созданный им образ со сконструированным мною образом себя, не учитывая возможной эмоционально-оценочной реакции «другого» на мою наружность, я никогда не раскрою тайну своего внешнего выражения. При этом **внутреннее тело** — эквивалент внешнего тела, целое витальных ощущений, влечений и потребностей — дается только самосознанию самой личности, хотя совершенствуется и согласуется с образом наружности при поддержке «другого». **Душевный мир** личности постигается, развивается и ею самой, и «другим», но только сама личность может свободно раздвигать границы и умножать уникальные содержания этого мира. **Мир практической активности** личности приобретает свои границы на основе взаимодействия и содействия «другого» и наполняется личностью собственными действиями, поступками и их продуктивными ре-

зультатами в качестве соавтора близкого или дальнего «другого». В **рефлексивном мире** личность имеет возможность охватить все границы своей жизни, занимая позицию самодостаточности в проживании, став на какой-то момент творцом Я-для-себя. «Взглянув на себя глазами “другого”, мы в жизни всегда возвращаемся в себя самих, и последнее, как бы резюмирующее событие совершается в нас в категориях собственной жизни» (там же, с. 43).

8. Личность стремится достичь **чистоты творческого самоотношения**, обращаясь к художественному, религиозному или философско-психологическому написанию исповеди, автобиографического рассказа, жизнеописания. Однако личный характер такого повествования всегда неизбежно сочетается с явным или неявным присутствием разнообразных значимых «других». «Чистый одинокий самоотчет невозможен... Известная степень тепла нужна в окружающей меня ценностной атмосфере, чтобы самосознание и самовысказывание могли осуществиться в ней, чтобы **началась жизнь**» (там же, с. 165). «Другой» задает культурную форму текста, является идеальным или реальным собеседником, выступает внутренней инстанцией осуждения, помилования и спасения, мыслится как самый желаемый адресат, существует как организующая ценностная сила рефлексии. Собственная жизнь освещается автором как возможный рассказ о ней авторитетного «другого». Во всей своей аутентичности самоотношению рассказ о себе является моментом **несовпадения** личности с собой, открывая перспективу жизненного движения

Я к будущим реальным событиям прощения, понимания, оправдания «другими» и преодоления, обновления, преображения себя.

9. Творческая сущность отношения к себе выражается в активных установках личности на переосмысление своего прошлого, завоевание себя в каждом моменте настоящего, предстояние себе в будущем и новые замыслы своей жизни. Активность самоотношения состоит в том, что оно в своем **ценностно-смысловом и временном** измерении проходит через все переживания, отношения и действия как «мои», «не отпускает» их от меня, оживляет их, поддерживает и мою верность себе, и преобразования себя в наступающей жизни перед лицом должного, заданного «другими». «Осознавать себя самого активно — значит освещать себя предстоящим смыслом; вне него меня нет для себя самого» (там же, с. 142). Самоотношение открыто к развитию в трансспективе жизни благодаря **поступкам**, совершаемым делом, словом, мыслью, чувством, которые меняют ситуации осознаваемого ценностного присутствия и участия личности в жизни «других». Поступок вплетен в архитектуру самоотношения, позволяя личности каждый раз встретиться с новой реальностью себя в жизненном взаимодействии с «другими». **Поступковая продуктивность** отношения к себе оживляет и создает такие моменты внутреннего и внешнего бытия личности, что она чувствует себя дома в ценностном, творческом мире других людей, «свершивших в нем свою жизнь, — мире Христа, Сократа, Пушкина...» (там же, с. 134).

10. Творчески-диалогическое раскрытие Я-для-себя в условиях цен-

ностных жизнеотношений, любви и избытка видения со стороны «других», построения своих жизненных границ, создания текстов о себе, поступков и событий «инкарнации» развивает личность в качестве **автора** себя и **индивидуальности** особого рода. Это единственность самопознания, оформления и выражения себя в соотношении с «другими», а не видимая, познанная и оформленная другими людьми «индивидуальность» (там же, с. 225).

Приведенная модель теоретически обозначает для персолога широкий жизненный контекст развития отношения к себе с акцентами на влияние творчества и диалога. Она может выступить **концептуальной основой методических и практических шагов** в психологической поддержке личности как субъекта позитивной, продуктивной и уникальной связи с собой.

По мотивам размышлений М.М. Бахтина мы наметили континуальную **модель Я-позиций**, развивающих творчески-диалогическое самоотношение личности. Она включает конкретные содержательные координаты осуществления рефлексии и «практики себя», которые могут быть представлены в различных методиках и технологиях, ориентированных на Я.

Я осознаю себя «другим», единственным в сравнении с окружающими. Вступаю во взаимоотношения с другим человеком в актах самодеятельности, самовыражения, самореализации. Добываю знания о себе посредством изучения отношений ко мне «другого». «Овнутрию» и создаю «другого» как активное содержание моего душевного мира. Вижу «другого» не только в себе, но и в реальности

его собственной жизни. Вызываю себя к жизни в новом для меня «другом». Нахожу себя живущим и действующим во внутреннем и внешнем мире значимого «другого». Заимствую как материал для творчества образ себя, знание о себе, идеал Я у «другого». Стараюсь быть принятым, запечатленным и творчески вовлеченным в мир «другого», расширяя границы себя. Принимаю или отрицаю «другого», чьи влияния на себя ощущаю и осознаю. Стремлюсь освободиться от магии своего присутствия в «другом», не зависеть от него. Исследую себя как отраженного в «другом», стремясь уловить истину своей данности в нем. Воссоздаю в «другом» свой образ, позволяющий нам быть вместе. Самоопределяюсь в ценностно-культурных отношениях к «другому»: религиозном, этическом, познавательном, эстетическом. Обращаюсь в саморазвитии к «дальнему другому», который не был в моей реальной жизни: учителю, образцу, идеалу, выдающемуся человеку, герою произведения, человеку другой культуры или эпохи. Изучаю мир «другого», в котором меня еще нет, или где меня отрицают, или который закрыт для меня. Разрешаю внешние и внутренние противоречия с «другим», определяя его место и роль в своей жизни. Открываю свои возможности и ограничения в отношениях с «другим». Иду на поступки помощи и поддержки «другого», испытывая и обновляя себя. Занимаю позицию самоотдачи в адрес «другого», становясь автором изменений его и себя. Интегрирую моменты присутствия «другого» во мне и моей жизни во внутреннем или внешнем образе, тексте, символе. Продлеваю свое время жизни в культурных вкладах и влияниях на других.

Творческий характер индивидуального самоотношения во многом является результатом приобретения

личностью опыта целостного глубинного отражения, интенсивного проживания, сознательного присвоения и авторского осмысления значимых ситуаций и событий своей жизни. Одной из форм такого опыта является **впечатление**, или то, что «вспыхивает только в одной жизни», что «можно только лично пережить», что «случается только со мной». Оно отличается силой «невербального корня» (Мамардашвили, 1997), спонтанностью возникновения и появления в сознании, чувством «всплеска» подлинной и наполненной жизни, высоким потенциалом содержательного обогащения Я. Впечатление — это «летучее живое, какая-то летучая истина, какое-то летучее совершенство и полнота, которые летучи именно потому, что человек не может продлить этой полноты, — молний истины нельзя растянуть в долгое и ровное Солнце...» (там же, с. 394).

Проступившее в самосознании впечатление может стать для личности «кодом» тайны собственного бытия, нуждающимся в расшифровке, или символом загадочных событий внутренней жизни, требующим понимания, или проблемой непредсказуемого жизненного процесса, ожидающей решения, или новым знанием о себе, ценным для рефлексии, или предметом художественных и философско-психологических поисков и исследований. Превращение впечатления в тему познания и самопознания, в основание обращения к себе, достижения причастности к жизни и своей аутентичности может быть обеспечено **феноменологической практикой** личности как одним из способов развития отношения к себе.

В широком плане феноменологическая деятельность, ориентированная на впечатления, может быть определена следующим образом. Во-первых, это проживание, осознание и описание своих впечатлений. Во-вторых, самоисследование впечатлений и изучение впечатлений, представленных другими людьми в повествованиях о своей жизни. В-третьих, интуитивно-дискурсивная рефлексия и означивание своих впечатлений. В-четвертых, создание концептуальных моделей и текстов анализа впечатлений, применимых в самопознании других личностей: экспликация «логоса, услышанного мною» (там же, с. 28), которым можно «читать» впечатление. В-пятых, развитие душевной установки на уловление впечатлений и наполнение ими своей жизни, чтобы интенсивно, творчески «быть» и «становиться».

Ряд важнейших аспектов феноменологического подхода к впечатлению блистательно реализован М.К. Мамардашвили в труде «Психологическая топология пути» (1997). На основе анализа душевной динамики эго-героя М. Пруста он находит психологические «маркеры» впечатления, связанные с его возможностями в плане познания, усиления и обновления личностью себя и своей жизни.

В его имплицитной модели феноменологического развития отношения к себе выводятся предпосылки влияния впечатления на Я и индивидуальную жизнь при его истолковании (инскрипции) личностью. Личность испытывает изменения жизни и Я не только вследствие того, что познает возникшее впечатление и вводит его в контекст поведения, но

и потому, что своей позицией «внутри» него, своим диалогом с ним и отношением к нему произвольно пробуждает скрытые в глубине души силы жизненного самодвижения и самотворчества.

Обращаясь к впечатлению, воссоздавая его, личность задается вопросами: что со мной происходит на самом деле, где я стою, что на самом деле я чувствую, какое место я занимаю, что я испытываю, о чем свидетельствует мое состояние, каково мое действительное положение? Работа с впечатлением увеличивает разрешающую способность сознания, завоевывает новое видимое и незримое пространство для своего Я, приобретает способность «временить» в прошлом и настоящем. Так, неожиданно замеченный любящий взгляд может открыть личности ее истинное место в жизни другого человека, вызвать у нее явные и неявные самопереживания, самооценки, интенции к действию, выразить время ее присутствия в мире другого.

В понимании М.К. Мамардашвили, личность — это лик, проявленный при становлении человека «практикующим феноменологом» посредством проживания, прояснения и осознанного скрепления своих впечатлений в поиске подлинного Я. «Перед нами, во-первых, проблема установления отношения к некоторому трансцендентальному объекту, который может установиться в невербальном “я есть, я могу”. И, во-вторых, это “я есть, я могу” не дано в моем наличном персонаже, в моем эмпирическом Я. И нырять в себя означает, прежде всего, избавляться от этого своего Я и разрушать его... Скажем, мы встретились с гением.

Как говорил Л.Н. Толстой, перед достоинствами гениев у нас есть только одно спасение — любовь к ним. Но для любви нужно — узнать, признать. А это очень трудно — узнать, не нырнув в себя...» (там же, с. 440). Через соотнесенные с собой впечатления мы становимся самодействующей причиной развития своих жизненных отношений, качеств, образа Я.

Какие же характеристики впечатления намечены М.К. Мамардашвили в поиске, как он выразился, его «простой модели»? Какие особенности впечатления запускают осознанное и «невербальное», восходящее и проникающее движение личности к самой себе? О чем говорят феномены впечатлений при их анализе? Какие феноменологические действия может осуществить личность, анализируя впечатление? Ответы на эти вопросы может дать следующая **модель работы с впечатлением**.

Обнаружение во впечатлении значимого объекта как глубинно укорененного, эмоционально насыщенного и запоминаемого образа с центром в виде «фигуры желания». Открытие впечатления как особой «точки сенсibilизации» жизни. Видение во впечатлении конкретного жизненного события, наложившегося на некую «рамку моей чувствительности». Установление связи впечатления с архетипом для обнаружения его самого глубокого источника. Узнавание во впечатлении ведущих жизненных отношений в виде «больших» чувств, мыслей, стремлений, идеалов. Понимание впечатления как «метки» своего сродства с некоторым объектом — эквивалентом жизненной ценности. Акцентирование во впечатлении момента проживания интенсивной, полной жизни. Прочувствование впечат-

ления как единственного, необратимого, невозвратного. Воссоздание, продление, обновление впечатления своим активным отношением к нему. Осмысление впечатления как значимого момента жизни, который затрагивает, захватывает, зачаровывает, «ангажирует» меня, позволяет присутствовать в жизни и стать «свидетелем себя». Осознание, что впечатление целостно, неразложимо, рационально невыразимо, но допускает мое присутствие в себе и мою творческую рефлексивную позицию. Интуитивное знание, что во впечатлении есть то, что мне не дано знать, пока нет моего обращения и включения в него. Отношение к впечатлению как выявляющему реальность моей действительной жизни. Обнаружение в ткани впечатления своих интенций к тому, чтобы «мочь быть», «рискнуть быть», «испытать жизнь». Поиск во впечатлении ощущения гармонии, как будто бы «мое пришло ко мне». Поиск жизненных оппозиций, о которых часто «говорит» впечатление, отношение к ним как к тому, что «создано друг для друга». Раскрытие во впечатлении момента разрыва границ самосознания, проявления тайны, напряжения, порыва заглянуть в «неизвестную родину», увидеть свое предназначение. Придание ценности впечатлению как способу амплификации сознания, выявления его творческого ресурса. Истолкование впечатления с тем, чтобы заново «вложиться» в свою жизнь, активно воссоздавая, «высвобождая» ее. Активное осознание впечатления для «расставания с собой», движения к возможному Я. Раскрытие во впечатлении сложного смыслового контекста жизни, обнаружение следов выполненных, нарождающихся, актуализованных и потенцирующих смыслов. Выражение впечатления в словесно-чувственно-образном тексте, имеющем пересечения с множеством текстов

других людей. Создание авторского «текста впечатления», обладающего значительным «культурным объемом».

Конкретные методики феноменологического анализа впечатления могут иметь форму интервью, рефлексивного вопросника, свободного самоописания, пробуждать и стимулировать творческую активность индивидуального самопознания.

Резюмируя все изложенное, подчеркнем неразрывную связь, соеди-

няющую разработанные модели развития самоотношения личности. Она состоит в том, что в области персонологического преломления истории культуры, онтологии и психологии культуры раскрывается мощный источник жизненного становления индивидуального отношения к себе. Им является творческий диалог личности с «другими» и с собой, продленный и распространенный во время и пространство культуры.

Литература

Бахтин М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2001.

Мамардашвили М. Психологическая топология пути (М. Пруст «В поисках утраченного времени»). СПб.: Русский христианский гуманитарный институт, 1997.

Рикер П. Я — сам как другой. М.: Издво гуманитарной литературы, 2008.

Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М.: Педагогика. 1989. Т. 1.

Старовойтенко Е.Б. Психология личности: в парадигме жизненных отношений. М.: Академический проект, 2004.

Старовойтенко Е.Б. Культурная психология личности. М.: Академический проект, 2007.

Старовойтенко Е.Б. Модель персонологии в парадигме «жизни» // Мир психологии. 2010. № 1. С. 157–173.

Фуко М. Герменевтика субъекта. СПб.: Наука, 2007.

*Специальная тема выпуска:
Психология Интернета*

Приглашенный редактор — А.Е. Войскунский

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

Включенные в данный выпуск журнала материалы относятся к «психологии Интернета», однако названное так отдельное направление отсутствует в психологической науке, хотя само наименование встречается (Wallace, 1999). «Киберпсихология» — другое распространенное наименование (за рубежом имеется так названный журнал — см.: <http://cyberpsychology.eu>); оно встречается и в отечественных публикациях (Войскунский, 2008, 2010б). Нередко встречается и наименование «психология киберпространства» (Psychological..., 2008). А вот относящиеся к психологии Интернета, или — что то же — к киберпсихологии, отечественные исследования могут оказаться опубликованными в самых разных, часто неожиданных изданиях. Это означает, что связанное с изучением психологии Интернета исследовательское направление в нашей стране не сложилось. Признаться, оно не вполне сложилось и в более глобальном масштабе, если принять во внимание, что до сих пор

нет профессионального мирового общества (в виде, например, ассоциации) психологов Интернета, а в лучших журналах исследования в области психологии Интернета соседствуют с работами философов, социологов, этнографов, юристов, врачей, экономистов, специалистов по коммуникациям или по компьютерам (см.: Войскунский, 2010а).

Представляется важным сразу же рассеять возможное недопонимание. Под Интернетом понимается не конкретная сеть из взаимосвязанных компьютеров и мобильных устройств, и даже не сеть сетей вместе с каналами и устройствами связи между составными элементами с соответствующими программами и протоколами, а наряду с такими сетями также и построенные на их основе социальные сервисы, привлекающие людей и/или обеспечивающие их деятельность. Эти социальные сервисы — наиболее современные из них развиваются не столько разработчиками (их дело — дать исходный импульс человеческой инициативе и

снабдить инструментарием), сколько самими пользователями — многочисленны и разнообразны; данный термин шире, нежели ставшие распространенными наименования «социальные медиа» или «новые медиа» (Сакоян, 2011). Если нужна классификация, то хотя она не будет исчерпывающей, следует, прежде всего, упомянуть основные классы сервисов: они предлагают людям **общаться** (устно или письменно, в реальном времени или отсроченно, посредством обмена текстовыми сообщениями, изображениями или продуктами деятельности, в диаде или в группе и др.), **познавать** (в частности, обучаться, искать информацию или наводить справки), **развлекаться** (например, играть в многопользовательские ролевые игры, слушать музыку, просматривать фотографии, видео- и киноролики), **трудиться** (в частности, обеспечивать техническое функционирование Интернета, оказывать помощь клиентам дистантно, составлять рекомендательные списки труднодоступных источников, программировать новые Интернет-сервисы либо совершенствовать имеющиеся сервисы и т.п.), совершать **покупки** и сделки. Удобство Интернет-сервисов в том, что они обеспечивают все эти процессы. Социальные сервисы способствуют привлечению в Интернет пользователей: они становятся все более многочисленными и представляют собой привлекательный для специалистов по психологии Интернета объект исследования.

Таким образом, посредством Интернета осуществляются наиболее интенсивно изучаемые всеми поколениями психологов разновидности

деятельностей: трудовой, познавательной, игровой, коммуникативной, а также мало исследованной в отечественной психологии консьюмеристской (потребительской, или покупательской) деятельности. Большинство остальных видов осуществляемых пользователями Интернета деятельностей, как можно предполагать, представляет собой определенное комбинаторное соединение указанных видов деятельностей. Интернет и базирующиеся на нем сервисы не только опосредствуют, не только облегчают, но и сплошь и рядом стимулируют реализацию многообразных деятельностей, побуждают людей к их выполнению. *А под психологией Интернета следует понимать отрасль психологии, объединяющую (и отвечающую за) методологию, теорию и практику исследования видов, способов и принципов применения людьми социальных сервисов Интернета.* Так понимаемую психологию Интернета можно именовать иначе, параллельно либо альтернативно, например, киберпсихологией, психологией киберпространства или как-то еще — не суть важно.

Тут можно провести такое сопоставление. Поскольку в быту Интернет нередко ошибочно понимается как некое электронное устройство, связывающее воедино компьютеры (что неверно), то и психология Интернета нередко отрицается на точно таком же основании, как отрицалась бы, к примеру, «психология» паровоза: последнее отрицание справедливо, ибо ни здравый смысл, ни «железнодорожная психология» (Пушкин, Нерсесян, 1972) не наделяют психикой паровоз или электровоз. Однако Интернет никак нельзя сопоставить

с электровозом как техническим устройством; скорее Интернет — это рельсы впридачу к тем «социальным сервисам», без которых рельсы были бы ни к чему: электричкам и поездам дальнего следования, станциям с вокзалами и билетными кассами, расписанию отправок и прибытий и т.п. Так что применение Интернета правомерно было бы сопоставить не с управлением локомотивом, а с поездкой на поезде: можно смотреть на сменяющиеся пейзажи, знакомиться и беседовать с новыми людьми, в том числе с представителями иных культур, листать прессу, играть в настольные игры, слушать музыку, а можно, наоборот, ничего этого не делать, т.е. не ездить в поезде и/или не пользоваться Интернетом. Думается, культурному феномену (хронотопу) путешествия на поезде свойственны особенности и закономерности, достойные подробного психологического описания. Не зря психоаналитики неизменно обращают внимание на символы, связанные с поездками.

Как можно показать, понимаемая в указанном выше смысле психология Интернета, или киберпсихология, включена во все или, по крайней мере, в большинство разделов и направлений психологической науки (Войскунский, 2010а,б). В этом плане она призвана, по-видимому, выполнять интегрирующую роль в развитии психологического знания. Для пояснения коротко перечислим актуально и потенциально значимые для психологической науки исследовательские (а нередко и практически значимые) задачи, непосредственным образом пересекающиеся с психологией Интернета.

Так, когнитивная психология совместно с психологией Интернета изучает закономерности распределения внимания в ходе онлайн-деятельности, особенности функционирования психологических механизмов памяти в условиях применения удаленных информационных носителей, специфику мыслительных операций, процессов понимания и креативности при использовании разнообразных Интернет-сервисов, параметры развития мультимодального восприятия при общении, обучении, работе или развлечениях в Интернете, а также другие задачи. Для клинической психологии актуальна проблематика Интернет-зависимости (в том числе от ролевых онлайн-многопользовательских и азартных игр), дистантной онлайн-психодиагностики, психотерапии и консультирования. Социальная психология занимается изучением опосредствованного Интернетом общения, анализом особенностей формирования и функционирования таких специфических общностей (групп, команд, андерграундных объединений и т.п.), как геймеры, пользователи социальных сетей, блоггеры, хакеры, «тролли», чатеры и др. Пограничные между педагогической психологией и психологией Интернета задачи связаны со спецификой дистантного обучения, разработки и применения учебных пособий и обучающих программ, учитывающих особенности работы с учебными текстами представителей новых «цифровых» поколений. Смежными для психологии Интернета и возрастной психологии могут считаться вопросы, связанные с ролью онлайн-компьютерных игр для детей (в том

числе дошкольного возраста) и подростков, одаренностью в применении компьютеров и Интернета, особенностями работы в Интернете пожилых людей и др. Для специалистов по психологии труда актуально появление профессий, связанных с применением информационных технологий, а также изучение особенностей трудовой деятельности в изменившихся условиях. Среди задач, общих для психологии личности, дифференциальной психологии и психологии Интернета, — новые формы идентичности (в том числе множественной), их связь с игровыми ролями в разных видах компьютерных и онлайн-овых игр, дифференциально-психологические особенности пользователей разнообразных Интернет-сервисов и др.

Не менее велик вклад психологии Интернета (или киберпсихологии) в развитие относительно новых и потому, вероятно, особенно заметных в настоящее время разделов психологической науки. Например, специалисты по гендерной психологии проявляют активную заинтересованность в изучении особенностей реализации гендерных ролей в применении сервисов Интернета, обеспечивающих коммуникацию, познание (в том числе учебу), развлечения (музыка, видео, игра), азартное поведение (электронные биржи, аукционы, казино и т.п.), «шопинг» (электронные магазины) или «киберсекс» (некоторые функции сайтов знакомств, эксгибиционизм, эротика и порнография). В рамках этнопсихологии изучаются национально-культурные особенности осуществления опосредствованных Интернетом деятельностей, особен-

но в плане межнациональных форм. В области психолингвистики и психологии общения предстоит выявить специфику синхронных и асинхронных диалогов и полилогов (таких как групповой чат), осуществляемых посредством как коммуникативных Интернет-сервисов, так и системы мобильной связи, а также уточнить роль и место видеоизображений и фотографий в опосредствованном Интернетом устно-речевом и/или письменном общении. От психологии организационного управления следует ожидать решения вопросов, связанных с развитием мобильных разновидностей управленческой и исполнительской деятельности, дистантным руководством «невидимыми» коллективами, распределенными по разным часовым поясам и по разным странам, что характерно, к примеру, для условий аутсорсинга. В психологии маркетинга ставятся и решаются задачи продвижения товаров и услуг, создания брендов посредством Интернета. Для спортивной психологии не могут не представлять интереса спортивные соревнования по компьютерным играм, а потому в рамках этой дисциплины следует ставить и решать те психологические задачи, которые характеризуют более традиционные виды спорта, в особенности игровые его виды.

Хотя вышеприведенный перечень задач далек от полноты, очевидно, что в разнообразных разделах психологии много задач, которые могут быть отнесены к психологии Интернета или к числу задач, пограничных между психологической наукой в целом и ее развивающимся на наших глазах разделом — психологией Интернета, или киберпсихологией.

Более того, становящейся психологии Интернета, как представляется, надлежит взять на себя задачи, не связанные на сегодняшний день напрямую с сервисами Интернета. Нам уже доводилось (Войскунский, 2008) высказывать сожаление о том, что в нашей стране так и не оформилось научное направление по «взаимодействию человека с компьютером» (human-computer interaction). Тем самым в рамках психологии Интернета, или киберпсихологии, предстоит изучать, к примеру, проблематику применения разнообразных офлайн-компьютерных систем и их интерфейсов (в качестве временной ситуации: ведь если, например, одержит верх концепция так называемых «облачных» вычислений, то офлайн станет включать все больше и больше элементов онлайн). То же самое относится к растущему фронту применения систем виртуальной реальности в психологии (Войскунский, 2010а): если до нынешнего времени такие системы не всегда опираются на сервисы Интернета, то положение будет постепенно меняться и виртуальная реальность непременно превратится в один из таких сервисов.

Приведенные соображения учтены при комплектации данного выпуска журнала. Так, в него включена статья о развитии мышления дошкольников в условиях применения ими компьютерных игр; на данном этапе работы были применены коробочные версии игр. Кроме того, представлена статья, связанная с психологическими экспериментами с применением систем компьютерной виртуальной реальности. С учетом соображений, высказанных выше, можно уверенно утверждать, что та-

кого рода работы должны быть с полным правом отнесены к развивающейся проблематике психологии Интернета.

Психология Интернета (или киберпсихология) — глобальная исследовательская область, она вызывает живую заинтересованность у специалистов в каждой географической точке. Это справедливо, в частности, и применительно к нашей стране. В данном выпуске журнала представлены работы специалистов из двух регионов — московского и уральского. В последующих тематических выпусках география может быть расширена. Статья выпускницы факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова (окончившей также аспирантуру факультета) А.А. Аветисовой, а также статья доцента Челябинского государственного педагогического университета Ю.В. Батеновой относятся к опосредствованной компьютерами и Интернетом игровой деятельности, одной из наиболее активно изучаемых во всем мире. В первой из них предпринята попытка выявить конкретные психологические различия между геймерами, предпочитающими разные типы компьютерных игр. Во второй статье проведен анализ развития мыслительной деятельности дошкольников как результата формирующего эксперимента с применением обучающих компьютерных игр. В третьей статье описывается выполненная на материале игровой деятельности сотрудниками и аспирантами факультета психологии МГУ работа, в которой участниками осуществленного исследования выступили китайские геймеры — самый массовый в настоящее время отряд игроков в

компьютерные игры. В статье поставлена проблема соотношения между зависимостью от Интернета (как и игровая деятельность, это одна из наиболее распространенных исследовательских тем в психологии Интернета) и «опытом потока», одним из ключевых понятий современной

позитивной психологии. Закрывает журнальный выпуск статья Н.В. Авербух и А.А. Щербинина из Екатеринбурга, в которой предпринято тщательное исследование «эффекта присутствия», возникающего при применении компьютерных систем виртуальной реальности.

Литература

Войскунский А.Е. От психологии компьютеризации к психологии Интернета // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2008. № 2. С. 140–153.

Войскунский А.Е. Психология и Интернет. М.: Акрополь, 2010а.

Войскунский А.Е. Киберпсихология в прошлом, настоящем и будущем // Журнал практического психолога. 2010б. № 4. С. 7–16.

Пушкин В.Н., Нерсисян Л.С. Железнодорожная психология. М.: Транспорт, 1972.

Сакоян А. Новые медиа. 2011. URL: http://polit.ru/article/2011/08/05/new_media/ (дата обращения: 09.08.2011).

Psychological aspects of cyberspace: Theory, research, applications / A. Barak (ed.). N.Y.: Cambridge University Press, 2008.

Wallace P. The Psychology of the Internet. N.Y.: Cambridge University Press, 1999.

А.Е. Войскунский

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИГРОКОВ В КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ

А.А. АВЕТИСОВА



Аветисова Анастасия Александровна — соискатель на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Автор 26 публикаций на русском и английском языках по психологии игроков в компьютерные игры.

Контакты: aaavetisova@gmail.com

Резюме

Компьютерными играми увлекаются в любом возрасте: наряду с подростками (им посвящено большинство исследований) все более многочисленными становятся взрослые геймеры, однако исследований, посвященных данной группе игроков, пока недостаточно. В настоящей статье приведен обзор психологических исследований взрослых геймеров и представлено исследование их психологических особенностей в сравнении со старшими подростками. Представлена типология компьютерных игр. Исследование выполнено как онлайн-овое. Применены следующие методики: «Список личностных предпочтений» А. Эдвардса, locus контроля и «Личностные факторы принятия решений». Рассмотрены связи между психологическими особенностями взрослых геймеров и 1) типом предпочитаемой ими компьютерной игры, 2) их полом, 3) игровым опытом и 4) продолжительностью игры в течение недели.

Ключевые слова: психология геймеров, опосредствование, компьютерные игры, онлайн-игры, взрослые геймеры, «Список личностных предпочтений» А. Эдвардса, locus контроля, рациональность, готовность к риску, онлайн-овое исследование.

Компьютерные игры как объект и предмет исследования

Игровая деятельность является традиционной областью исследования во многих науках. Так, известны

концепции культурологов Й. Хейзинги и Р. Кайуа, психотерапевта Э. Берна, математическая теория игр Дж. фон Неймана. Классические исследования детской игры проведены в психологии (Л.С. Выготский,

Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, М.И. Лисина и др.). Все заметнее становятся исследования игры в условиях применения информационных технологий (ИТ), т.е. компьютеров и Интернета. Остановимся на этом подробнее.

Актуальность изучения психологических механизмов игровой деятельности, опосредствованной ИТ, обусловлена широким распространением и внедрением компьютерных технологий в повседневную жизнь человека, в частности, компьютерных игр. Педагоги, родители, работодатели обеспокоены чрезмерным увлечением компьютерными играми детей, подростков и взрослых. Встает проблема выявления и объяснения механизмов игровой деятельности, связанной с применением ИТ. В частности, актуальна проблема Интернет-зависимости, а также других негативных психологических феноменов (Войскунский, 2004; Егоров, 2007).

В психологических работах идет обсуждение психологических механизмов игровой деятельности, опосредствованной ИТ, особенностей ее трансформации, принципов ее реализации, ее эмоционально-мотивационных и когнитивных аспектов, воздействия на личностную регуляцию и т.п. Остановимся на истории и направлениях исследования игровой деятельности, опосредствованной ИТ.

Психологическое исследование данной области началось в 1980-е гг. с появлением первых игр для компьютеров (Тихомиров, Лысенко, 1988). С момента начала изучения компьютерных игр область научных исследований в значительной степени рас-

ширилась, а именно изучается не только роль компьютерных игр в жизни ребенка, подростка или взрослого, но и функции компьютерных игр в психическом развитии, психологические характеристики в игровом процессе, направления воздействия компьютерных игр на психику человека, перспективы использования компьютерных игр в профессиональной и учебной деятельности, особенности мотивации игроков в компьютерные игры (геймеров), общения между ними, эмоциональной насыщенности игровой деятельностью и т.п.

Первые исследования в области компьютерных игр проводились на сложившихся специалистах, профессионально применяющих ИТ, или студентах и школьниках. Однако через короткое время компьютеры превратились в доступные учебные пособия и в предметы повседневной жизни, стали использоваться широким кругом пользователей без ограничения возрастных групп. Последнее привело к резкому снижению возраста пользователей компьютерных игр и к распространению игр не только в рамках профессиональной или учебной активности, но и в рамках домашнего пользования. Знакомство детей (иногда даже младших дошкольников) с компьютерами в домашних условиях может вызывать беспокойство, однако известно, что в данном возрасте ведущей формой активности является игровая, включающая как развлекательные, так и обучающие игры, а последние способствуют формированию полезных навыков и усвоению знаний.

Первые отечественные исследования, изучающие возможности ис-

пользования компьютерных игр дошкольниками, начались в 1989 г.: проведены наблюдения за состоянием здоровья и работоспособности детей шести лет, в учебно-воспитательной работе с которыми использовался компьютерно-игровой комплекс (КИК) «Электроник». На основе данного исследования были выработаны стандарты помещения для игры и максимальная продолжительность игры. Подобных рекомендаций до сих пор придерживаются в детских учреждениях, хотя технические параметры компьютеров за последние 20 лет существенно усовершенствовались, а это должно позитивно сказаться на функциональном состоянии детей.

Поскольку в настоящее время дошкольники все чаще начинают использовать компьютеры в домашних условиях, приверженность их к ИТ оказалась «удобна» всем: самим детям, всецело увлеченным играми; родителям, которые довольны тем, что, во-первых, дети заняты и не требуют внимания, а во-вторых, что компетентность в применении компьютеров, в отличие от множества других увлечений, пригодится детям и в дальнейшем; производителям компьютеров, программного обеспечения и особенно — разработчикам и продавцам предназначенных для детей информационных продуктов. Последнее объясняет больший интерес со стороны исследователей, в том числе и психологов, к данной возрастной группе.

Интерес исследователей постепенно смещается к взрослой аудитории (Quandt et al., 2009). Во-первых, они представляют собой экономически выгодную целевую аудиторию

для разработчиков игр, а во-вторых, относительно недавно появилось большое количество взрослых геймеров (это те, кто начал играть в подростковом возрасте и до сих пор играет). Так, самый известный в мире взрослый геймер — 70-летняя Барбара Хиллер (известная как «Old Grandma Hardcore», www.oldgrandmahardcore.com) — не только играет в компьютерные игры ради собственного удовольствия, но и тестирует новые игры для телеканала MTV.

Коротко остановимся на ключевых исследованиях взрослых геймеров.

Гендерные различия среди взрослых геймеров

Проведено исследование (Feng et al., 2007), показывающее, что видеоигры уменьшают гендерные различия в распределении пространственного внимания и в пространственном вращении. Гендерные различия начали проявляться только после 10 часов обучения игре в видеоигре, при этом для женщин пространственное внимание и способность пространственного вращения предметов оказались более полезными в игре, чем для мужчин. В исследовании где средний возраст респондентов составил 20 лет, было показано, что мужчины обычно играют около 9 часов в неделю, в то время как женщины — около 3 часов (Procci et al., 2011).

Особенности выбора компьютерных игр взрослыми

В исследованиях (Griffiths et al., 2004a, b) были показаны различия

между группами более молодых и более взрослых геймеров, а именно различия в игровой истории, частоте игры, важности социальных аспектов игр (для взрослых они важнее), склонности к выбору более жестоких игр (взрослые геймеры предпочитают менее жестокие игры).

Компьютерные игры и агрессивность взрослых

Отдельным направлением работы является исследование агрессивности: связи уровня агрессивности с частотой игры в компьютерные игры, типами предпочитаемых игр и т.д. Уже сформировалось общественное мнение, согласно которому компьютерные игры повышают уровень агрессивности. Ряд исследователей также полагают, что компьютерная игра стимулирует агрессивное поведение, заставляя геймеров проявлять насилие и убивать (Д. Бака, Д. Томпсон, Д. Гроссман и др.). Другие исследователи настроены не так радикально и утверждают, что компьютерная игра может повышать уровень агрессивности геймера лишь в зависимости от обстоятельств: личной жизненной ситуации, эмоционального состояния, свойств характера и т.д. (И.В. Бурлаков, А. Сакамото, Л. Ловелле, К. Андерсен и др.). Полемика по этому вопросу отражена в работе А.Е. Войскунского (Войскунский, 2010).

Осуществлено исследование (Wei, 2007) взрослых китайских геймеров, отражающее взаимосвязь видеоигр с насилием и агрессивным поведением, насилием и сочувствием. Так, видеоигры, содержащие насилие, свя-

заны с большей терпимостью к насилию, более низким уровнем сочувствия и более агрессивным поведением.

Зависимость от компьютерных игр взрослых геймеров

Проведено исследование (Stieger, Burger, 2010), показывающее, что чем ниже самооценка взрослого, тем выше зависимость от компьютерных игр и Интернета в целом. При этом геймеры, у которых был зафиксирован высокий уровень зависимости от компьютерных игр, считали, что они не подвержены данному виду зависимости.

Мотивация для взрослых геймеров

В качестве основных причин, по которым взрослые играют в компьютерные игры, выделяют потребности в получении информации и тренировке мышления, решении задач и общении в ходе игрового процесса (Schutter, 2011). Данные мотивы оказывают сильное влияние на выбор типа компьютерной игры взрослыми.

Влияние игрового опыта в компьютерные игры на трудовую деятельность взрослого

Дж. Бек и М. Уэйд (Бек, Уэйд, 2006) рассматривают вопрос адаптации и применения игрового опыта в бизнес-среде. Они показали: геймерам свойственна самостоятельность в работе; они проявляют готовность рисковать, причем рискованность у них сопряжена с желанием действовать по правилам бизнеса, и геймеры

часто добиваются успеха благодаря своему упорству. Насколько помогают в бизнесе качества, развиваемые в компьютерных играх, определяют Б. Ривз, Т. Малоун, Т. О’Дрисколл (Ривз и др., 2008). Показано, что те геймеры, которые имеют опыт игры в ролевые компьютерные игры, успешны на руководящих позициях благодаря развитым лидерским качествам, навыкам руководства, способности управлять людьми, находящимися в различных местах, коммуникативным навыкам, способности быстро реагировать на изменения.

Компьютерные игры и общение для взрослого

Проведен ряд исследований, устанавливающих зависимость для взрослого между временем, проведенным за компьютерными играми, и общением с окружающими (Feng et al., 2007; Griffiths et al., 2004a, b; Quandt et al., 2009). Например, показано, что и взрослые, и более молодые геймеры жертвуют своим временем, чтобы играть, при этом молодые геймеры меньше внимания уделяют учебе, а взрослые — общению со своими близкими, что часто приводит к непониманию их со стороны сверстников, при этом для них гораздо более важны коммуникативные аспекты игры.

Влияние компьютерных игр на социальную жизнь взрослого

Нередко считается, что увлекавшимся в детстве компьютерными играми взрослым людям не удается найти для себя адекватное поприще;

едва ли виной тому становится исключительно их детское увлечение, однако примеры не нашедших себя бывших геймеров укрепляют позиции активных противников применения компьютеров детьми. Наоборот, как полагают социологи, бывшие геймеры обладают существенными преимуществами в выстраивании жизненной карьеры. Например, они могут быть более удачливыми в бизнесе, проявляя при этом такие качества, как ответственность, настойчивость, готовность к риску, чувство локтя и умение работать в команде, способность принимать на себя ответственность, готовность освоить и эффективно применять сложные аналитические компьютерные программы (в частности, они лучше негеймеров отслеживают информацию на мониторах), строить долговременные жизненные планы и работать на перспективу, решать несколько задач одновременно (multitask) и соответственно распределять свое внимание (Бек, Уэйд, 2006).

Компьютерные игры как метод исследования и терапии взрослых

Ряд новых видов игр и игровых процедур специально предназначен для применения психологами в исследовательских или в терапевтических целях. Например, компьютерные игры все чаще используются при работе с преступниками, а также как средство помощи людям с нарушениями навыков письменной речи, недостаточной координацией движений и трудностями в счете, в пространственном различении (например, из-за астигматизма); показано, что компьютерные игры ведут к компенсации

речевых нарушений, развитию сенсомоторики и оперативной памяти у пожилых людей, способствуют улучшению внимания у пациентов с черепно-мозговыми травмами, а также реабилитации людей с различными формами аутизма либо взрослых с алкогольной зависимостью или страдающих болезнью Альцгеймера и т.д. (Васильева и др., 2003; Colwell, Rapune, 2000; Wei, 2007).

Таким образом, компьютерные игры стали неотъемлемым компонентом детской и отчасти взрослой культуры. В ряде исследований описываются сравнительно немногочисленные аспекты, связывающие психическую жизнь и компьютерные игры. Например, совершенно недостаточно проработаны вопросы, касающиеся мотивационной составляющей (что конкретно привлекает геймеров, какие аспекты компьютерной игры стимулируют игровые процессы, как меняется мотивация геймеров в ходе игры и т.д.), эмоций в ходе игры (переживаемые эмоциональные состояния, негативные и позитивные эмоции в компьютерной игре и т.д.), познавательных процессов (влияние компьютерных игр на память, внимание, мышление, воображение, восприятие и т.д.), коммуникативных аспектов игровой деятельности (специфика общения геймеров, трансформация видов и способов общения и т.д.), а также наиболее, пожалуй, актуальной тематики связанной (или якобы связанной) с компьютерными играми агрессивности (жестокости и развития агрессивности в ходе компьютерной игры, переноса агрессивного поведения геймеров в реальную жизнь и т.д.).

Ощущается также недостаток исследований геймеров различных возрастных групп: исследования детей и подростков, играющих в компьютерные игры, значительно превышают исследования, проведенные на взрослых геймерах. Последнее препятствует пониманию долгосрочного влияния компьютерных игр на психические и социальные процессы.

Типология компьютерных игр

В разных источниках можно встретить описания типов компьютерных игр. Чаще всего основным критерием классификации является жанровый критерий, например, различаются приключения, симуляторы, стратегии, ролевые, традиционные игры и т.д. Основные группы игр в таких классификациях следующие.

1. Шутер («shooter») — стрелялка, игра от первого лица (или от третьего лица), где персонаж должен преодолеть ряд препятствий, завершить задание или пройти игру (один из подвидов данного вида игр — 3D Shooter (трехмерный шутер) — трехмерная стрелялка).

2. Аркада — игра с примитивным сценарием, в которой геймеру приходится действовать быстро, полагаясь, в первую очередь, на скорость принятия решений и быстроту реакции.

3. Квест (поиск) — приключенческая игра, требующая от геймера решения умственных задач для продвижения по сюжету.

4. Симулятор — игры, имитирующие чаще всего управление каким-либо транспортным средством или аппаратом.

5. Ролевые игры, где участник принимает какую-то роль и в вообра-

жаемой ситуации действует соответственно этой роли, причем для ролевых игр чаще всего характерен фантастический сценарий.

6. Стратегия — игры, развивающие стратегическое мышление у геймера, чаще всего с военным или экономическим сюжетом.

7. Традиционные игры — компьютерные и Интернет-игры, сформированные на основе традиционных игр, например, карточные игры, шашки, шахматы и т.д.

Представленная классификация основывается на жанровом отнесении игр к различным типам. Появились также игры, которые по своему жанру могут быть отнесены сразу к нескольким типам.

В отечественной психологии распространена классификация компьютерных игр А.Г. Шмелева (Шмелев, 1988), которая основана на характеристике психических функций, включенных в процесс игры. Автор выделяет определенные психические функции и психологические процессы, которые задействованы в игровом процессе и характеризуют ту или иную игру. Следующие типы компьютерных игр характеризуются определенными психологическими составляющими:

1) игры, характеризующиеся стимулированием формально-логического и комбинаторного мышления, т.е. компьютерные варианты шахмат и шашек;

2) азартные игры, характеризующиеся принятием интуитивных, иррациональных решений;

3) игры, характеризующиеся тренировкой сенсомоторной координации, внимания, быстроты реакции, например, компьютерные спортивные игры;

4) военные игры и игры-единоборства, которые часто содержат элементы жестокого единоборства или насилия, могут способствовать развитию эмоциональной устойчивости, служат в качестве социально приемлемого способа разрядки агрессивных импульсов;

5) игры типа преследование-избегание, для игрового процесса часто характерен интуитивный компонент мышления и эмоционально-чувственного восприятия;

6) авантюрные игры с двумя подклассами: игры типа «зрительный лабиринт» (наглядно-действенное мышление, локомоторные навыки), в которых геймер видит все игровое поле, и игры типа «диорамный лабиринт» (абстрактное моделирование, включенность оперативной памяти), в которых зрительное поле сужено до размеров реального;

7) игры-тренажеры, которые трудно описать с точки зрения какой-либо доминирующей психической характеристики, включенной в игровой процесс.

Классификация, представленная А.Г. Шмелевым, актуальна и имеет высокое научное значение; но поскольку многие современные игры в ней не учтены, она нуждается в дополнении. Например, игры типа «Тамгочи», занимающие «активную позицию во взаимодействии с человеком и имитирующие автономное непрерывное существование» (Кан, Чудова, 1998, с. 201) с помощью создания виртуального персонажа. Не включены в классификацию А.Г. Шмелева и ролевые игры, а также игры типа стратегии и обучающие игры.

Е.О. Смирнова и Р.Е. Радева провели исследование компьютерных

игр в сфере обучения и следующим образом разделили обучающие игры: собственно обучающие игры-программы с игровым элементом (применяются в учебных заведениях), которые способствуют развитию ребенка, организации работы в ситуации взаимодействия с компьютером и легкому усвоению учебного материала (Смирнова, Радева, 2000); и программы, формирующие и позволяющие изучать различные психические процессы, т.е. компьютерные игры, которые используются для психологических исследований (к примеру, двигательных навыков, процессов принятия решений и т.д.), что облегчает испытуемому вхождение в экспериментальные условия (Шапкин, 1999).

Одним из наиболее распространенных видов компьютерных игр являются групповые ролевые онлайн-игры. Отличие данного вида игр состоит в том, что играют одновременно хотя бы несколько (а чаще — сотни и тысячи) геймеров. Среди групповых ролевых Интернет-игр наиболее заметны и исследованы игры типа MMORPG и их предшественник — MUD (Multi-User Dungeon, Multi-User Dimension). И MMORPG, и MUD — это виртуальный мир, основанный на приключенческой ролевой игре, которая, в свою очередь, построена на сюжетах фантастических книг, фильмов и т.д. (Войскунский, 1999; Войскунский, Аветисова, 2006). Поскольку они позволяют одновременно многим геймерам «находиться» и взаимодействовать в виртуальной среде игры, MMORPG и MUD называются многопользовательскими играми, важными особенностями которых являются создание виртуальных персонажей и общение с другими геймерами.

Несмотря на то что практически отсутствуют психологические исследования геймеров в зависимости от типа предпочитаемых компьютерных игр, высказано предположение, что психологически разные геймеры выбирают для себя специфичные компьютерные игры, которые им больше всего подходят. Так, показано (En et al., 2011), что имеется зависимость между личностным стилем и типом выбираемых компьютерных игр: например, геймеры с личностным стилем, названным «Устойчивость», предпочитают ролевые игры. Мужчины склонны выбирать компьютерные игры с активным сюжетом, а именно стратегии, ролевые игры, шутеры, спортивные игры, в то время как женщины предпочитают более простые игры, направленные на отдых и получение удовольствия, — аркады, симуляторы, карточные игры (Procci et al., 2011). Похожие результаты были получены Б. Шаттером (Schutter, 2011).

Остаются открытыми следующие вопросы: каким образом геймеры выбирают для себя компьютерные игры, как каждый из типов компьютерных игр влияет на психологическое и психическое состояние геймеров, каково влияние типа предпочитаемой компьютерной игры на эмоциональное состояние геймеров, какие психические функции развиваются или, наоборот, притупляются в ходе игры в определенные компьютерные игры и т.д.

Исследование психологических особенностей геймеров

Данная работа посвящена изучению психологических особенностей

подростков старше 16 лет и взрослых, играющих в компьютерные игры. Будем далее условно именовать данную популяцию геймеров «взрослыми», поскольку они лишь частично пересекаются с геймерами подросткового возраста, которые изучаются в большинстве исследований. Вместе с тем будет проведен анализ возрастных различий (между геймерами моложе и старше 20 лет).

Гипотезы исследования сформулированы так:

Гипотеза 1: У взрослых геймеров имеются психологические особенности, эти испытуемые проявляют зависимость от типа предпочитаемой ими компьютерной игры.

Гипотеза 2: Психологические особенности взрослых геймеров имеют зависимость от демографических и общеигровых параметров.

Для проведения настоящего исследования использован следующий методический материал: методика «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25), «Тест-опросник субъективной локализации контроля» и методика «Краткий вариант Списка личностных предпочтений» А. Эдвардса (Краткий вариант опросника Эдвардса).

Методика «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25)

Методика ЛФР-25 — модифицированный метод Q-сортировки, — направленная на диагностику *Готовности к риску* и *Рациональности* как личностных регуляторов принятия решений и включает эти две шкалы. Методика ЛФР-25 состоит из 25 утверждений, которые требуется оценить по следующей шкале: «+1» —

данное высказывание в основном характеризует респондента, «-1» — данное высказывание в основном не характеризует респондента, «0» — наполовину характеризует респондента.

«Тест-опросник субъективной локализации контроля»

В исследовании использован «Тест-опросник субъективной локализации контроля» (СЛК), модификация шкалы I-E Дж. Роттера, произведенная С.Р. Пантилеевым и В.В. Столиным (Пантилеев, Столин, 1988). СЛК направлен на измерение локус-контроля как единой переменной. Опросник содержит 32 пункта (26 работающих и 6 маскированных), построенных по принципу вынужденного выбора одного из двух утверждений, и образует одномерную шкалу, дающую обобщенный показатель локус-контроля.

Методика «Краткий вариант Списка личностных предпочтений» А. Эдвардса

Третья методика, использованная в ходе исследования, представляет собой краткий вариант Edwards Personal Preference Schedule (EPPS), или Списка личностных предпочтений А. Эдвардса, модифицированный Т.В. Корниловой (Корнилова, 2003). Данная методика широко использовалась за рубежом наряду с другими многофакторными личностными опросниками для анализа личностного профиля, а с недавних пор активно применяется отечественными специалистами (Корнилова, 1997). Методика А. Эдвардса направлена на изучение мотивационных тенденций

(в данном случае «мотивационные тенденции» тесно связаны с понятием мотива), которые позволяют охарактеризовать исследуемую личность с точки зрения способов действий, выбираемых, например, для взаимодействия с окружающей средой.

Краткий вариант «Списка личностных предпочтений» А. Эдвардса включает 64 пары высказываний, которые необходимо попарно сравнить, выбрав наиболее подходящее из представленных двух. Краткий вариант опросника Эдвардса включает следующие восемь шкал: 1. *Мотивация достижения*; 2. *Любовь к порядку*; 3. *Автономия (независимость)*; 4. *Самопознание*; 5. *Доминирование (самоутверждение)*; 6. *Чувство вины*; 7. *Стойкость в достижении целей*; 8. *Агрессивность*.

Процедура исследования состояла из онлайн-опроса на специализированном сайте <http://www.virtualexs.ru/>, предназначенном для проведения онлайн-исследований и экспериментов.

Данная процедура была выбрана по ряду причин: достаточно высокая статистическая достоверность данных, полученных в ходе онлайн-исследования, в сравнении с классическими методами; возможность расширить географию исследования; экономия ресурсов, необходимых для проведения исследования; отсутствие внешнего влияющего фактора (например, в виде исследователя); быстрота и легкость получения результатов исследования и обратной связи от испытуемого (если это предусмотрено планом исследования); большая открытость, раскрепощен-

ность и защищенность испытуемого; экологичность: испытуемый проходит исследование в привычной обстановке (Бабанин и др., 2004).

Поскольку онлайн-методу присущи также и недостатки, коротко остановимся на ключевых из них: опросник заполняется исключительно по инициативе респондента («self-selected»); имеется вероятность заполнения не всех пунктов опросника; низкий уровень контроля со стороны исследователя за обстановкой и испытуемым; различные стратегии испытуемых, связанные с принятием решения в условиях работы с компьютерами в отличие от бланковых исследований; имеется опасность многократного заполнения опросника одним и тем же респондентом (Арестова и др., 1995; Бабанин, Смыслова, 2001; Корнилова, Чудина, 1990). В связи с последним обстоятельством были приняты специальные меры для снижения его вероятности: процесс заполнения опросников контролировался таким образом, что завершить заполнение можно только при условии ответа на все поставленные вопросы (кроме единственного пункта о координатах респондента), при этом осуществлялся контроль повторных случаев заполнения опросника путем учета IP-портов, с которых заходили респонденты. Как считают специалисты, наличие большой выборки компенсирует вероятность повторных ответов или случайного заполнения опросника и тем самым, как предполагается, удастся повысить валидность и надежность полученных данных (Бабанин и др., 2004).

Обработка полученных данных проводилась в несколько этапов,

состоящих из чистки данных с целью повышения надежности и репрезентативности выборки, статистического анализа, включающего анализ различий между ответами геймеров, распределенных по демографическим и общеигровым параметрам, типам предпочитаемых компьютерных игр. Также полученные данные были сопоставлены с результатами применения психологических тестов и по возможности сравнения их с показателями имеющихся в литературе выборок.

Данные, полученные в ходе настоящего исследования, обрабатывались стандартным приложением Microsoft Office Excel 2010, пакетами SPSS 15.0 и EQS 6.1.

Результаты данного этапа исследования

В исследовании приняли участие 328 респондентов, из них 32 оказались моложе 16 лет, и их ответы были отброшены. В результате проверки выборки на нормальность было выявлено четыре экстремальных значения, которые были удалены. Были также удалены ответы 17 респондентов в связи с риском случайных ответов. Методика Краткий вариант опросника Эдвардса включает шкалу *Лжи*. Были подсчитаны ответы респондентов по этой шкале и исключены те, которые не соответствовали критерию достоверности (<4). Таким образом, общее число респондентов составило 246 человек.

Статистический анализ демографических и общеигровых параметров

В целом выборку респондентов по демографическим и общеигровым

показателям можно охарактеризовать следующим образом: респонденты по большей части мужского пола (78%), в возрасте от 16 до 20 лет (38.5%), обучающиеся в институте/академии/университете (34%), с опытом игры более 10 лет (28.5%), проводящие за игрой более 25 часов в неделю (21.5%).

Сопоставление результатов применения психологических тестов вместе со сравнением их с показателями имеющихся в литературе выборок

Сопоставление по методике «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25)

Типичными для выборки студентов (Корнилова, 2003) (между P_{25} и P_{75}) являются: для шкалы *Рациональность* диапазон ответов от -0.2 до 7.9 , для шкалы *Готовность к риску* — от -2.1 до 3.8 , в то время как для исследованной нами выборки взрослых геймеров диапазон ответов по шкале *Рациональность* составляет от 0.9 до 7.8 ; по шкале *Готовность к риску* — от -1.9 до 4.5 . Это позволяет заключить, что выборка взрослых геймеров отличается от выборки студентов тем, что геймеры демонстрируют несколько большую рациональность и одновременно несколько большую готовность к риску. В качестве возможного объяснения может быть приведено следующее соображение: авантюрные (зачастую) сюжеты игр побуждают геймеров рисковать, и на начальных стадиях игровой деятельности геймеры действительно стремятся к риску. Стратегия же успешной игры требует обуздания авантюрного риска рациональными

решениями, и с приобретением игрового опыта респонденты демонстрируют рациональное поведение.

Сопоставление по методике «Тест-опросник субъективной локализации контроля»

На студенческой выборке средний суммарный балл по шкале locus-контроля составил 14.2 (Пантилеев, Столин, 1988) (стандартное отклонение 4.4), для исследованной нами выборки взрослых геймеров — 13.9 (стандартное отклонение 4.3). Можно заключить, что геймеры в несколько большей степени, нежели студенты, склонны к экстернальному контролю. Возможно, это связано с тем, что игровой контекст предполагает жестко прописанный алгоритм игры, с порой четко прописанными правильными и неправильными вариантами решения игровых задач. При всем видимом разнообразии способов игрового поведения число «степеней свободы» для геймеров существенно уступает вариативности поведения в реальной жизни. Данное обстоятельство неоднократно отмечалось в литературе, несмотря на порой противоречащие этому высказывания мало рефлексирующих геймеров. Подобное сужение вариативности поведения дает дополнительные шансы на успех экстерналам. Впрочем, различия в баллах между выборками невелики, а высокие значения стандартных отклонений частично перекрывают эти различия.

Сопоставление по методике «Краткий вариант Списка личностных предпочтений» А. Эдвардса

Результаты, полученные по всем трем наличным выборкам — с одной

стороны, преподаватели и студенты (Корнилова, 1997), а с другой стороны исследованные нами игроки (геймеры) старше 16 лет, — различаются между собой. Так, геймеры имеют наивысшее среднее значение по шкале *Мотивация достижения* (7.7) и наименьшее — по шкалам *Любовь к порядку* (4.7) и *Стойкость в достижении целей* (6.1) (таблица 1). По остальным шкалам (*Автономия*, *Самопознание*, *Чувство вины*, *Агрессивность*) не было выявлено различий между геймерами и другими группами респондентов.

Можно заключить, что геймерам более свойственна мотивация достижения, нежели представителям других описанных в литературе выборок, а это явно связано с тем, что игра побуждает к стремлению достичь успеха (повысить уровень, уничтожить врага, решить загадки и т.п.), к соревновательности (с другими геймерами или с разработчиками игры). Геймеры в меньшей степени по сравнению с другими группами склонны к порядку и меньше ориентированы на достижение целей. Последнее может быть объяснено высокой спонтанностью многих игр, ситуативностью целей и их зависимостью от быстро меняющихся игровых ситуаций. Обращает на себя внимание то, что по шкале *Агрессивность* геймеры не отличаются от представителей других выборок вопреки распространенным уверениям в неспециальной и частично в специальной литературе. Стоит отметить, что и по шкале *Самопознание* геймеры не отличаются от представителей других выборок. Хотя данный параметр представляет высокую значимость для геймеров, результаты показывают, что игровая

Таблица 1

Нормативные данные в виде средних суммарных баллов (М) и стандартных отклонений (SD) для оценки шкал по методике «Списка личностных предпочтений» А. Эдвардса (на преподавателях высшей школы N = 70, смешанных выборках студентов и игроков старше 16 лет N = 146)

Шкала	Группы					
	Преподаватели		Студенты		Игроки старше 16 лет	
	М	SD	М	SD	М	SD
<i>Мотивация достижения</i>	7.2	2.37	7.4	2.14	7.7	2.01
<i>Любовь к порядку</i>	6.3	2.65	4.9	2.43	4.7	2.76
<i>Автономия</i>	7.2	2.14	8.6	2.37	8.3	2.72
<i>Самопознание</i>	8.3	2.66	9.0	2.67	8.8	2.87
<i>Доминирование</i>	6.4	2.91	6.6	2.61	7.3	3.05
<i>Чувство вины</i>	7.8	2.17	7.4	3.95	6.9	2.9
<i>Стойкость в достижении целей</i>	8.7	2.14	7.1	3.12	6.1	3.12
<i>Агрессивность</i>	4.1	2.77	5.0	2.38	6.2	2.25

деятельность не дает геймерам существенных дополнительных возможностей для самопознания.

Таким образом, в ходе исследования подтверждена первая часть гипотезы 1 (у взрослых геймеров имеются психологические особенности, эти испытуемые проявляют зависимость от типа предпочитаемой ими компьютерной игры).

Дальнейший анализ проводился исходя из того, что все ответы респондентов были разделены по принципу типа игры, который предпочитает сам игрок. Все ответы геймеров о предпочитаемых ими типах игр были разделены на четыре группы:

Группа 1 — шутеры и 3D-шутеры (игры были объединены в одну группу, так как имеют содержательное и смысловое сходство, хотя и реализованы несколькими различными спосо-

бами). Данным играм отдают предпочтение 42 респондентов.

Группа 2 — РПГ (ролевые игры), их предпочитает 67 игрок.

Группа 3 — стратегии и риал тайм (данные типы игр были объединены на основании содержательного критерия: стратегии требуют от игрока поэтапного решения игровой ситуации, как и игры риал тайм). Игры данной группы предпочитают 69 респондентов.

Группа 4 — в данную группу (остальные игры) попали ответы испытуемых, отдающих предпочтение всем остальным видам игр (аркады, квесты, логические, симуляторы, спортивные, традиционные и др.), каждая из которых не получила достаточного для статистической обработки количества предпочтений респондентов. В данной группе анализировались ответы 68 респондентов.

Статистический анализ демографических и общеигровых параметров взрослых геймеров, разделенных по предпочитаемым типам компьютерных игр

Геймеры, предпочитающие шутеры, — в большинстве своем мужчины (97.3%) в возрасте от 16 до 20 лет (51.35%), обучающиеся в институте/академии/университете или закончившие курс обучения (54.06%), с опытом игры более 10 лет (35.14%), играющие более 25 часов в неделю (21.62%).

Большинство геймеров, предпочитающих РПГ, — мужчины (82.46%) в возрасте от 16 до 20 лет (41.11%), обучающиеся в институте/академии/университете (42.11%), с опытом игры 6–8 лет (24.56%) или более 10 лет (24.56%), играющие более 25 часов в неделю (26.32%).

Геймеры, предпочитающие стратегии, — в большинстве мужского пола (79.37%), в возрасте от 16 до 20 лет (38.1%), обучающиеся в институте/академии/университете или завершившие курс обучения (69.84%), с опытом игры 3–5 лет (30.16%), играющие более 25 часов в неделю (23.81%).

Геймеры, предпочитающие остальные игры — в большинстве мужского пола (53.49%) от 16 до 25 лет (46.52%), они окончили институт/академию/университет (39.53%), с опытом игры более 10 лет (37.21%), играющие 3–8 часов в неделю (37.20%).

Результаты психологического исследования геймеров, предпочитающих различные типы игр

Для подтверждения второй части гипотезы 1 мы сопоставили результа-

ты по каждой шкале каждой психологической методики, применительно к группам геймеров, предпочитающих шутеры, РПГ, стратегии и остальные игры. Для этого был использован метод непараметрического анализа К независимых выборок.

Анализ различий между ответами геймеров, разделенными по предпочитаемым типам компьютерных игр, на психологические тесты

Анализ различий проведен путем проверки выборок (ответов респондентов, предпочитающих различные виды игр) на однородность. Был использован непараметрический критерий Манна—Уитни для анализа двух и более выборок (К независимых выборок). Проанализированы четыре группы: ответы геймеров, предпочитающих соответственно шутеры, РПГ, стратегии, остальные игры. Получены результаты, согласно которым статистически значимые различия между ответами респондентов четырех групп (Шутеры, РПГ, Стратегии, Остальные игры) на психологические методики «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25), «Тест-опросник субъективной локализации контроля» и «Краткий вариант Списка личностных предпочтений» А. Эдвардса не найдены.

Таким образом, вторая часть гипотезы 1 (у взрослых геймеров имеются психологические особенности, и они проявляют зависимость от типа предпочитаемой ими компьютерной игры) не может быть подтверждена. Тем самым психологическая специфика взрослых геймеров, как установлено,

не зависит от типа предпочитаемой компьютерной игры. Данному факту можно предложить гипотетические обоснования.

1. Подтверждается представление, согласно которому у геймеров значительно больше общих, нежели разделяющих черт, в том числе — предположительно — и психологических свойств. Как полагают некоторые авторы, именно это обстоятельство, в первую очередь, отличает их от представителей предшествующих поколений (Бек, Уэйд, 2006; Керделлан, Грезийон, 2006; Палфри, Гассер, 2011). Более того, как утверждается некоторыми авторами на основании эмпирического материала, отсутствуют различия между геймерами и теми, кто не играет в компьютерные игры, по «общей структуре жизненной активности (учеба или работа, общение, увлечения, развлечения и др.), по уровню агрессивности или способности сочувствовать другим, по уровню осторожности и готовности идти на риск или ценностного отношения к жизни других людей» (Браславский и др., 2005, с. 78). Небольшие различия могут быть, как предполагается, вызваны разницей в возрасте и в социальном статусе геймеров, в том числе если сравнивать подростков и взрослых — актуальных и бывших геймеров.

2. Следует учесть широко распространенную практику многих геймеров: играть в игры разного типа одновременно или менять типы предпочитаемых игр в течение короткого периода времени. Согласно методике опроса, в целях определенности геймеры должны были отметить единственный тип игр, в который они играют; при этом не исключено, что

они одновременно играют в игры нескольких типов. Если это так, то психологические различия между представителями исследованных нами четырех выборок геймеров не должны были проявиться. Данному обстоятельству следует уделить первостепенное внимание при планировании дальнейших исследований.

Анализ ответов на вопросы психологических методик геймеров, различающихся по демографическим и общеигровым параметрам

Для проверки гипотезы 2 (психологические особенности взрослых геймеров имеют зависимость от демографических и общеигровых параметров) были проанализированы ответы респондентов по параметрам пола, возраста, опыта игры и средней продолжительности игрового времени в неделю. Для выявления различий ответы респондентов, распределенные по соответствующему параметру, были проверены на однородность. Для этого использовался непараметрический критерий Манна—Уитни для анализа двух и более выборок (K независимых выборок).

Анализ различий по параметру пола

В ходе проведенного непараметрического теста были выявлены значимые различия между двумя анализируемыми группами по следующим шкалам: *Мотивация достижения* ($p = 0.02$), *Самопознание* ($p = 0.05$) и *Агрессивность* ($p = 0.01$).

Для парного сравнения средних показателей по ответам респондентов среди выделенных двух групп был использован параметрический дисперсионный анализ апостериорных

попарных сравнений. В таблице 2 отражена описательная статистика, отражающая тенденции по каждой из групп геймеров по шкалам психологических методик.

По шкале *Мотивация достижения* выявлены значимые различия между мужчинами (7.647) и женщинами (8.242), при этом геймеры женского пола имеют более высокую мотивацию достижения, нежели мужского. Данный факт может быть связан с более высоким желанием достичь значимого результата, нацеленностью на достижения у игроков-женщин, необходимостью доказать мужчинам свою состоятельность. По шкале *Самопознание* также выявлены значимые различия между мужчинами (8.902) и женщинами (7.855), однако в отличие от мотивации достижения игроки-мужчины отметили более высокий уровень самопознания, нежели женщины. Возможно, данный факт связан с тем, что геймеры мужского пола предпочитают в большей степени играть в игры типа РПГ, которым свойственны элементы самопознания. Выявлены различия между группами по шкале *Агрессивность*: мужчины (6.359) имеют более высокий показатель по данной шкале, нежели женщины (5.500), что может быть связано с тем, что мужчины в большей степени предпочитают игры с агрессивным контекстом, нежели женщины.

Анализ различий по параметру возраста

Проанализированы две группы геймеров: моложе 20 лет и старше 20 лет. По результатам проведенного непараметрического теста выявлены

значимые различия между группами по следующим шкалам: *Локус контроля* ($p = 0.04$), *Мотивация достижения* ($p = 0.03$), *Любовь к порядку* ($p = 0.01$), *Самопознание* ($p = 0.04$), *Чувство вины* ($p = 0.04$) и *Агрессивность* ($p = 0.01$).

Результаты парного сравнения средних показателей по ответам респондентов в выделенных группах путем параметрического дисперсионного анализа апостериорных попарных сравнений представлены в таблице 3 (описательная статистика).

По шкале *Локус контроля* выявлены значимые различия между геймерами моложе 20 лет (13.368) и старше 20 лет (14.457): более взрослые геймеры склонны в большей степени к интернальному контролю, нежели более молодые геймеры, что может быть объяснено тем, что в игре часто есть необходимость обдумывать и контролировать действия, что приводит к появлению опыта и знаний о своих неудачах и успехах. Более взрослые геймеры имеют более высокую *Мотивацию достижения* (8.007), нежели более молодые (7.463), а также *Любовь к порядку* (старше 20 лет – 5.258, моложе 20 лет – 4.168). Данные факты могут быть связаны с большим жизненным опытом и более взвешенным и обдуманым подходом к игре. По шкале *Самопознание* более молодые геймеры имеют показатель (9.095) выше, чем более взрослые геймеры (8.351), что может быть связано со стремлением при помощи игры лучше себя понять и узнать что-то новое о себе. По шкалам *Чувство вины* и *Агрессивность* более молодые геймеры имеют более высокие показатели (7.221 и 6.579), чем более взрослые геймеры (6.437 и 5.868),

Таблица 2

Описательная статистика шкал для мужчин и женщин

Шкала	Группа респондентов	Кол-во человек	Среднее	Стандартное отклонение	Ошибка
<i>Рациональность</i>	Мужчины	184	4.147	4.752	0.350
	Женщины	62	3.855	4.277	0.543
	Итого	246	4.073	4.630	0.295
<i>Готовность к риску</i>	Мужчины	184	1.440	4.535	0.334
	Женщины	62	0.968	4.645	0.590
	Итого	246	1.321	4.558	0.291
<i>Локус контроля</i>	Мужчины	184	14.076	4.251	0.313
	Женщины	62	13.919	4.384	0.557
	Итого	246	14.037	4.276	0.273
<i>Мотивация достижения</i>	Мужчины	184	7.647	1.997	0.147
	Женщины	62	8.242	1.997	0.254
	Итого	246	7.797	2.010	0.128
<i>Любовь к порядку</i>	Мужчины	184	4.696	2.798	0.206
	Женщины	62	5.258	3.279	0.416
	Итого	246	4.837	2.930	0.187
<i>Автономия</i>	Мужчины	184	8.386	2.726	0.201
	Женщины	62	8.532	2.809	0.357
	Итого	246	8.423	2.742	0.175
<i>Самопознание</i>	Мужчины	184	8.902	2.628	0.194
	Женщины	62	7.855	3.520	0.447
	Итого	246	8.638	2.907	0.185
<i>Доминирование</i>	Мужчины	184	7.304	2.952	0.218
	Женщины	62	6.806	2.985	0.379
	Итого	246	7.179	2.962	0.189
<i>Чувство вины</i>	Мужчины	184	6.603	3.021	0.223
	Женщины	62	7.145	2.448	0.311
	Итого	246	6.740	2.892	0.184
<i>Стойкость в достижении целей</i>	Мужчины	184	6.103	3.009	0.222
	Женщины	62	6.661	3.314	0.421
	Итого	246	6.244	3.091	0.197
<i>Агрессивность</i>	Мужчины	184	6.359	2.331	0.172
	Женщины	62	5.500	2.194	0.279
	Итого	246	6.142	2.323	0.148

Таблица 3

Описательная статистика шкал для разных возрастных групп

Шкала	Группа респондентов	Кол-во человек	Среднее	Стандартное отклонение	Ошибка
<i>Рациональность</i>	Моложе 20	95	3.537	4.521	0.464
	Старше 20	151	4.411	4.681	0.381
	Итого	246	4.073	4.630	0.295
<i>Готовность к риску</i>	Моложе 20	95	0.916	4.822	0.495
	Старше 20	151	1.576	4.381	0.357
	Итого	246	1.321	4.558	0.291
<i>Локус контроля</i>	Моложе 20	95	13.368	4.255	0.437
	Старше 20	151	14.457	4.250	0.346
	Итого	246	14.037	4.276	0.273
<i>Мотивация достижения</i>	Моложе 20	95	7.463	1.972	0.202
	Старше 20	151	8.007	2.012	0.164
	Итого	246	7.797	2.010	0.128
<i>Любовь к порядку</i>	Моложе 20	95	4.168	2.563	0.263
	Старше 20	151	5.258	3.073	0.250
	Итого	246	4.837	2.930	0.187
<i>Автономия</i>	Моложе 20	95	8.537	2.701	0.277
	Старше 20	151	8.351	2.774	0.226
	Итого	246	8.423	2.742	0.175
<i>Самопознание</i>	Моложе 20	95	9.095	2.787	0.286
	Старше 20	151	8.351	2.953	0.240
	Итого	246	8.638	2.907	0.185
<i>Доминирование</i>	Моложе 20	95	6.926	2.940	0.302
	Старше 20	151	7.338	2.975	0.242
	Итого	246	7.179	2.962	0.189
<i>Чувство вины</i>	Моложе 20	95	7.221	3.046	0.313
	Старше 20	151	6.437	2.758	0.224
	Итого	246	6.740	2.892	0.184
<i>Стойкость в достижении целей</i>	Моложе 20	95	6.011	2.811	0.288
	Старше 20	151	6.391	3.256	0.265
	Итого	246	6.244	3.091	0.197
<i>Агрессивность</i>	Моложе 20	95	6.579	2.486	0.255
	Старше 20	151	5.868	2.178	0.177
	Итого	246	6.142	2.323	0.148

т.е. более молодые геймеры в большей степени проявляют агрессивное поведение, чем более взрослые геймеры, что вызывает *Чувство вины* у данной группы.

Анализ различий по параметру опыта игры

Проанализированы две группы геймеров: менее 5 лет и более 5 лет игрового опыта. По результатам проведенного непараметрического теста не были выявлены значимые различия между группами геймеров, различающихся по опыту игры; таким образом, можно заключить, что игровой опыт не оказывает значимого влияния на исследуемые психологические параметры.

Анализ различий по параметру средней продолжительности игрового времени в течение недели

Проанализированы две группы геймеров, играющих в среднем менее 11 часов в неделю и более 11 часов в неделю (т.е. менее или более полутора часов в день). По результатам проведенного непараметрического теста были выявлены значимые различия между группами по следующим шкалам: *Рациональность* ($p = 0.04$), *Самопознание* ($p = 0.01$), *Стойкость в достижении целей* ($p = 0.00$) и *Агрессивность* ($p = 0.01$) (см. таблицу 4).

По шкале *Рациональность* те, кто играет менее 11 часов в неделю (4.622), имеют более высокий показатель, нежели те, кто играет более 11 часов в неделю (3.559), т.е. первые играют более взвешенно и рационально, в меньшей степени увлекаясь игровым процессом, что отражается на времени игры. По шкале *Самопознание* играющие более 11 часов

в неделю (9.118) имеют более высокий показатель по сравнению с играющими менее 11 часов в неделю (8.126), т.е. чем дольше длится игра, тем лучше игрок себя узнает. По шкале *Стойкость в достижении целей* играющие менее 11 часов в неделю (6.840) имеют более высокий показатель, нежели играющие более 11 часов в неделю (5.685), что может быть объяснено желанием в сравнительно короткий промежуток времени достичь поставленных целей, т.е. высоких результатов в игре. Выявлены различия между группами по шкале *Агрессивность*: играющие более 11 часов в неделю (6.543) имеют более высокий показатель по данной шкале, нежели играющие менее 11 часов в неделю (5.714), что может быть отчасти связано с тем, что чем больше играют (в том числе в высокоагрессивные игры), тем выше уровень агрессивности.

Таким образом, имеются значимые различия между ответами геймеров, различающихся по полу, возрасту и средней продолжительности игрового времени в неделю, на психологические тесты, что подтверждает гипотезу 2 (психологические особенности взрослых геймеров имеют зависимость от демографических и общеигровых параметров).

Выводы по исследованию психологических особенностей взрослых геймеров

Была изучена возможная связь между психологическими особенностями геймеров и типом предпочитаемых ими компьютерных игр.

Взрослые геймеры демонстрируют одновременно большую рациональность и более высокую готовность

Таблица 4

Описательная статистика шкал для групп с разной средней продолжительностью игрового времени в течение недели

Шкала	Группа респондентов	Кол-во человек	Среднее	Стандартное отклонение	Ошибка
<i>Рациональность</i>	Менее 11 ч.	119	4.622	4.660	0.427
	Более 11 ч.	127	3.559	4.561	0.405
	Итого	246	4.073	4.630	0.295
<i>Готовность к риску</i>	Менее 11 ч.	119	1.723	4.176	0.383
	Более 11 ч.	127	0.945	4.875	0.433
	Итого	246	1.321	4.558	0.291
<i>Локус контроля</i>	Менее 11 ч.	119	14.403	4.136	0.379
	Более 11 ч.	127	13.693	4.392	0.390
	Итого	246	14.037	4.276	0.273
<i>Мотивация достижения</i>	Менее 11 ч.	119	7.983	1.846	0.169
	Более 11 ч.	127	7.622	2.145	0.190
	Итого	246	7.797	2.010	0.128
<i>Любовь к порядку</i>	Менее 11 ч.	119	5.193	3.198	0.293
	Более 11 ч.	127	4.504	2.624	0.233
	Итого	246	4.837	2.930	0.187
<i>Автономия</i>	Менее 11 ч.	119	8.336	2.862	0.262
	Более 11 ч.	127	8.504	2.633	0.234
	Итого	246	8.423	2.742	0.175
<i>Самопознание</i>	Менее 11 ч.	119	8.126	2.924	0.268
	Более 11 ч.	127	9.118	2.819	0.250
	Итого	246	8.638	2.907	0.185
<i>Доминирование</i>	Менее 11 ч.	119	7.303	2.839	0.260
	Более 11 ч.	127	7.063	3.080	0.273
	Итого	246	7.179	2.962	0.189
<i>Чувство вины</i>	Менее 11 ч.	119	6.504	2.940	0.269
	Более 11 ч.	127	6.961	2.841	0.252
	Итого	246	6.740	2.892	0.184
<i>Стойкость в достижении целей</i>	Менее 11 ч.	119	6.840	3.168	0.290
	Более 11 ч.	127	5.685	2.921	0.259
	Итого	246	6.244	3.091	0.197
<i>Агрессивность</i>	Менее 11 ч.	119	5.714	2.206	0.202
	Более 11 ч.	127	6.543	2.366	0.210
	Итого	246	6.142	2.323	0.148

к риску по сравнению с представителями других выборок, что, возможно, отражает авантюристичность сюжетов компьютерных игр, для достижения успеха в которых требуется рисковать, однако совмещать это с рациональными формами поведения. При этом геймеры в большей степени склонны к экстернальному контролю, нежели к интернальному, что можно объяснить четкой заданностью сюжетных линий, в которых заранее дана и в определенной мере фиксирована степень правильности действий геймеров. Наряду с выявленной у геймеров высокой мотивацией достижения нашел проявление и иной эффект: для части геймеров успех в игре не является приоритетом, по-видимому, в таких случаях процесс игры выполняет рекреационную функцию. Этим же можно объяснить отсутствие у геймеров склонности к порядку.

Кроме того, для геймеров не оказались значимыми такие шкалы, как *Автономия*, *Самопознание*, *Чувство вины*, *Агрессивность*. Последнее особенно существенно: на значимости данного параметра для участников игрового процесса настаивают многие неспециалисты и частично специалисты, так что вопрос о якобы повышенной агрессивности геймеров является принципиально важным. Споры, правда, ведутся применительно к более молодому поколению геймеров; относительно взрослых, как уже отмечалось, эмпирические данные весьма ограничены.

В ходе исследования шкала *Самопознания* не проявилась как значимая. Возможно, здесь наблюдается расхождение между самопознанием как психологическим конструктом и

бытовым или прикладным его пониманием, связанным скорее с самооценкой в игровых ситуациях. Параметр *Чувство вины* также незначим для геймеров, что может быть объяснено: 1) пониманием того, что игра — это не реальность, так что 2) даже в случае высокоагрессивных компьютерных игр геймер отдает себе отчет в том, что соперник — не более чем виртуальный, и наконец, 3) если другой геймер и почувствует обиду, то встреча с ним в реальной жизни едва ли произойдет — срабатывает эффект анонимности, который нередко отмечается специалистами.

Таким образом, в исследовании было показано, что у взрослых геймеров имеется определенная психологическая специфика. Данная специфика не проявляет зависимости от типа предпочитаемой компьютерной игры. А именно: геймеры, выбирающие шутеры, РПГ, стратегии и остальные игры проявили большую схожесть по собственно психологическим показателям, нежели непохожесть. Гипотетические причины этого включают высокую вероятность того, что респонденты играют в целый ряд компьютерных игр разных типов одновременно (либо имеют недавний опыт игры в игры разных типов). И вместе с тем все чаще высказывается мнение, согласно которому между геймерами гораздо больше общего, чем частных различий, поскольку поколение геймеров не походит ни на одно из предшествующих поколений, а психологические методики этого пока не учитывают.

Однако в ходе анализа данных, полученных на психологических методиках, были выявлены значимые различия по исследуемым шкалам по

параметрам пола, возраста и времени в неделю, затраченного на компьютерную игру. Так, было показано, что у геймеров женского пола в большей степени выражен параметр *Мотивация достижения*. Игроки-мужчины отметили более высокий уровень *Самопознания* и *Агрессивность*, нежели женщины. Более взрослые геймеры (старше 20 лет) склонны в большей степени к интернальному контролю и имеют более высокую мотивацию достижения и любовь к порядку, нежели более молодые геймеры (менее 20 лет). Однако по шкалам *Самопознание*, *Чувство вины* и *Агрессивность* более молодые геймеры имеют более высокий показатель, нежели геймеры старше 20 лет. По шкалам *Рациональность* и *Стойкость в достижении целей* играющие менее 11 часов в неделю имеют более высокий показате-

тель, нежели играющие более 11 часов в неделю, а последние, в свою очередь, имеют более высокий показатель по шкалам *Самопознание* и *Агрессивность*.

Таким образом, показано, что имеются значимые различия между ответами геймеров, разделенных по параметрам пола, возраста и средней продолжительности игрового времени в течение недели, на психологические тесты.

Дальнейшим направлением исследования психологических особенностей взрослых геймеров в контексте направления изучения деятельности, опосредствованной ИТ, может стать глубокая разработка данной тематики в рамках эмпирических знаний; целесообразно проведение нового цикла исследований, позволяющих расширить и детализировать выводы.

Литература

Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е. Специфика психологических методов в условиях использования компьютера. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995.

Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е., Смыслова О.В. Психологические исследования, опосредствованные применением Интернета // Эксперимент и квазиэксперимент в психологии: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2004.

Бабанин Л.Н., Смыслова О.В. Метод онлайн-психологического эксперимента // Социальные и психологические последствия применения информационных технологий: Материалы международной Интернет-конференции, проходившей 20.03–14.05.2001 на информационно-образовательном портале

www.auditorium.ru. М.: Московский общественный научный фонд, 2001.

Бек Дж., Уэйд М. Доигрались! Как поколение геймеров навсегда меняет бизнес-среду. М.: Pretext, 2006.

Браславский П.И., Колпачников В.В., Дриккер М.Б. Игровая виртуальная реальность — новое пространство приобретения личного опыта // Известия Уральского государственного университета. 2005. № 35. С. 74–81.

Васильева И.А., Осипова Е.М., Петрова Н.Н. Психологические аспекты применения информационных технологий // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 80–88.

Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета

- // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. С. 90–100.
- Войскунский А.Е.* Групповая игровая деятельность в Интернете // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 1. С. 126–132.
- Войскунский А.Е.* Развивается ли агрессивность у детей и подростков, увлеченных компьютерными играми? // Вопросы психологии. 2010. № 6. С. 119–130.
- Войскунский А.Е., Аветисова А.А.* «За» и «против» компьютерных игр // Игра, обучение и Интернет. М.: Некоммерческое партнерство «Современные технологии в образовании и культуре», 2006.
- Егоров А.Ю.* Нехимические зависимости. СПб.: Речь, 2007.
- Кан Л.В., Чудова Н.В.* Мотивация игры с виртуальным партнером // Виртуальная реальность в психологии и искусственном интеллекте / Под ред. Н.В. Чудовой. М.: Российская ассоциация искусственного интеллекта, 1998. С. 201–210.
- Керделлан К., Грезийон Г.* Дети процессора: Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых. Екатеринбург: У-Фактория, 2006.
- Корнилова Т.В.* Диагностика мотивации и готовности к риску. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997.
- Корнилова Т.В.* Психология риска и принятия решений: Учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2003.
- Корнилова Т.В., Чудина Т.В.* Личностные и ситуационные факторы принятия решений в условиях диалога с ЭВМ // Психологический журнал. 1990. Т. 11. № 4. С. 32–37.
- Палффри Дж., Гассер У.* Дети цифровой эры. М.: Эксмо, 2011.
- Пантилеев С.Р., Столин В.В.* Тест-опросник субъективной локализации контроля. Модификация шкалы I-E Дж. Роттера // Практикум по психодиагностике. М., 1988.
- Ривз Б., Малоун Т., О’Дрисколл Т.* Виртуальный мир как кузница руководящих кадров // Harvard Business Review. Россия. 2008. Август. С. 49–57.
- Тихомиров О.К., Лысенко Е.Е.* Психология компьютерной игры // Новые методы и средства обучения. М.: Знание, 1988. Вып. 1. С. 30–66.
- Смирнова Е.О., Радева Р.Е.* Компьютерная игра младшего школьника // Образование и информационная культура. Социологические аспекты / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2000.
- Шапкин С.А.* Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 1. С. 86–102.
- Шмелев А.Г.* Мир поправимых ошибок // Компьютерные игры. Обучение и психологическая разгрузка. 1988. Вып. 3. С. 27–39.
- Cokwell J., Payne J.* Negative correlates of computer game play in adolescents // British Journal of Psychology. 2000. 91. 3. 295–310.
- En L.Q., Lan S.S., Tay C.S., Ng G.K.* Understanding users by their D.I.S.C. personality through interactive gaming // Proceedings of HCI. 2011. 22. 312–316.
- Feng J., Spence I., Pratt J.* Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition // Psychological science. 2007. 10. 18. 850–855.
- Griffiths M.D., Davies M.N.O., Chappell D.* Demographic factors and playing variables in online computer gaming // Cyberpsychology & Behavior. 2004a. August. 4. 7. 479–487.
- Griffiths M.D., Davies M.N.O., Chappell D.* Online computer gaming: a comparison of adolescent and adult gamers // Journal of Adolescence. 2004b. February. 1. 27. 87–96.
- Procci K., Bohnsack J., Bowers C.A.* Patterns of gaming preferences and serious

game effectiveness // Proceedings of HCI. 2011. 14. 37–43.

Quandt T., Grueninger H., Wimmer J. The gray haired gaming generation findings from an explorative interview study on older computer gamers // Games and Culture. 2009. 1. 4. 27–46.

Schutter B.D. Never too old to play: The appeal of digital games to an older audience // Games and Culture. 2011. 6. 2. 155–170.

Stieger S., Burger Ch. Implicit and explicit self-esteem in the context of internet addiction // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2010. 3. 6. 681–688.

Wei R. Effects of playing violent video-games on Chinese adolescents' pro-violence attitudes, attitudes toward others, and aggressive behavior // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2007. 10. 371–380.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю.В. БАТЕНОВА



Батенова Юлия Валерьевна — старший научный сотрудник Челябинского государственного педагогического университета, кандидат психологических наук, доцент.
Контакты: batenova_uv@mail.ru

Резюме

В статье исследуется проблема влияния информационных технологий на развитие дошкольника. В частности, обсуждаются результаты формирующего эксперимента, в котором изучалось влияние компьютерных обучающих игр на развитие мышления детей 6–7 лет. Предпринята попытка определить степень развивающего эффекта. Представлено теоретическое и экспериментальное обоснование предположения о том, что компьютерная игра способствует развитию практического мышления.

Ключевые слова: компьютерная игра, дошкольный возраст, теоретическое мышление, практическое мышление, развивающий потенциал.

На современном этапе человеческое детство представляет собой не только физиологическое, психологическое, педагогическое, но и сложное социокультурное явление. Сегодня ребенок живет уже в мире, отличном от того, в котором выросли его родители, и эти отличия проявляются в таких традиционных сферах, как игра и игрушки. Компьютерные

игры давно вошли в нашу жизнь и весьма активно используются для решения ряда образовательных задач как средство расширения возможностей воспитательно-образовательного процесса всех учебных заведений — от детского сада до средней школы и вуза.

Первые компьютерные программы для детей были разработаны к

началу 1990-х гг. Это были игрушки, управляемые с помощью ЭВМ на основе микропроцессоров. По данным Министерства образования РФ, уже к 2007 г. было разработано около 300 программ для детей дошкольного возраста. Среди них программы серии «Никита», «КИД “Малыш”», «Дисней для дошкольников», «Вундеркинд+», «Несерьезные уроки» и др.

Сегодня скорость насыщения компьютерной игровой индустрии значительно увеличилась. На данный момент на рынке широко представлена продукция компаний «Новый диск», «Медиа-Хаус», «Бука», «Кирилл и Мефодий», «1С», «Акелла» и др. Разработчики предлагают серии компьютерных игр, насыщенных разнообразным материалом, направленным на решение задач, связанных с развитием психических функций и обогащением знаний ребенка в разных областях действительности. Отметим, что практически все разработчики заявляют о развивающем эффекте, однако, как показывает практика, это утверждение явно преувеличено.

Тем не менее компьютерные технологии все чаще входят в жизнь дошкольника. Обучающие программы предлагаются для детей начиная с трехлетнего возраста. Компьютер представляет образный тип информации, понятный дошкольникам, которые еще не умеют читать и писать. Движения, звук, мультипликация надолго привлекают внимание ребенка. С помощью компьютера ребенку предлагается овладеть начальными представлениями о цвете и форме, развить память, мышление и даже речь. Специально упрощенный

интерфейс, введение сюжета и анимационные инструкции не требуют участия взрослого. Такие программы должны рассматриваться с точки зрения не только влияния на интеллектуальное развитие ребенка, но и эффекта в сфере социального развития, особенностей отношений с родителями у детей, которые с младшего возраста общаются с компьютером.

Не вдаваясь в тонкости и детали психолого-педагогической экспертизы содержания детских компьютерных программ, рассмотрим вопрос о положительном влиянии компьютера на развитие мышления.

Развитию мышления в условиях компьютеризации посвящено немало работ. Более того, практически все первые исследования, выполненные в рамках проблемы взаимодействия человека и информационных систем, характеризуют влияние последних на интеллектуальную сферу. Выборку в данных исследованиях обычно составляли школьники или студенты. Попытки изучения степени влияния компьютеров на мышление дошкольника осуществляются в единичных работах.

Компьютер доступен пониманию ребенка примерно с 5 лет и входит в его жизнь через игру и другие увлекательные, свойственные возрасту занятия. Интерес детей к компьютеру огромен, и дело взрослых — направить его в полезное русло, обучить детей основам компьютерной грамотности и сделать компьютерные средства привычными и естественными для повседневной жизни. В связи с этим возникает необходимость приобщения детей к компьютерному миру уже в дошкольном

возрасте, поэтому рассматривать воздействие информационных технологий на мышление дошкольника необходимо посредством компьютерной *игровой* деятельности.

В отечественной психологии сложилась традиция рассматривать мышление ребенка в двух аспектах. Во-первых, мышление — это то, что должно быть развито, «сформировано» в обучении, это «конечный» продукт, результат обучения. Соответственно, если анализировать особенности влияния компьютерных игр на дошкольный возраст, то можно утверждать, что подобные игры способны фиксировать возрастные особенности детей-дошкольников (диагностическая функция).

Во-вторых, мышление рассматривается как условие, обеспечивающее эффективность обучения, скорость и качество усвоения детьми материала, т.е. как способ, средство, «орудие» познания в процессе учебной деятельности. Причем важно различать эти два аспекта анализа мышления и видеть их взаимосвязь в процессе овладения учебной деятельностью.

Между тем наряду с диагностической функцией компьютерной игры необходимо отметить и ее развивающую функцию, когда компьютерные игры способствуют психическому развитию ребенка. Опираясь на положение Л.С. Выготского о том, что психические процессы изменяются у человека так же, как изменяются процессы его практической деятельности, О.К. Тихомиров утверждает, что эти изменения более значительны, чем изменения, вызванные употреблением знака. При этом преобразование имеет место при условии

активности субъекта деятельности (Тихомиров, 1993).

Иную трактовку приобретает понятие «зона ближайшего развития». Психологи школы Л.С. Выготского высказали представление о компьютере как об орудии, выполняющем определенные функции взрослого человека, а именно функции, связанные с «зоной ближайшего развития» ребенка (там же).

По мнению С.Л. Новоселовой, активное применение компьютерных обучающих игр способствует развитию теоретического мышления: и желаемые результаты, и способы действия в игровой среде с необходимостью должны быть осознаны действующим ребенком, поскольку они операционально не совпадают с практическим действием ни на уровне привычного наглядно-действенного, ни на уровне наглядно-образного мышления. Осознание способа действия, как и прогнозирование его результата с перестройкой последующих действий в зависимости от этого результата — это шаг к рефлексии, к подлинно теоретическому словесно-логическому мышлению, т.е. ценнейшему психологическому новообразованию для детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста.

Авторы программы «Компьютер и детство», созданной в начале 1990-х гг. (Новоселова, Петку, 1997), считают, что это связано с особенностью «действия» с компьютером: способ действия оторван от практического поля деятельности и должен быть осознан еще до действия, иначе невозможно его представление в виде алгоритма-программы. Отсутствие «прямого вмешательства рук» и

необходимость каждый раз представить, что и как надо сделать, ведет к развитию абстрактного мышления и рефлексии, возможности прогнозировать результат, усиливает проектные качества мышления.

Достаточно много исследований, посвященных влиянию компьютерных игр на познавательную сферу ребенка, указывают на однозначность развития теоретического мышления, аналитичности, логики. В то же время О.К. Тихомировым и Е.Е. Лысенко на экспериментальном материале было показано, что компьютерные игры способствуют развитию не только логического мышления и познавательной активности, но и внимания, волевых качеств, эмоциональной сферы, памяти, навыков ориентации в пространстве, умений конкурировать и сотрудничать. Более того, игра помещает игрока в новую ситуацию, которая способствует развитию творческой активности. Эти данные относятся к игрокам подросткового и студенческого возраста (Тихомиров, Лысенко, 1988).

В исследованиях И.Г. Белавиной участвовали дошкольники и младшие школьники. Автор отмечает: «Чтобы взаимодействие с компьютером превратилось в игру, требуется специальное обучение ребенка навыкам взаимодействия, пониманию неизменности и очередности действий, управляющих компьютерной программой, невозможности пропуска или замены одного манипуляторного действия другим» (Белавина, 1993, с. 68). И.Г. Белавина указывает на необходимость реализации организационных форм обучения дошкольников работе с компьютером: «Дети не продолжают игру (сюжетно-ро-

левую), если это происходит при стихийной форме овладения компьютером. <...> Лишь благодаря применению специальных педагогических приемов и только совместно с педагогом дети начинали играть в сюжетно-дидактическую игру» (там же, с. 65).

Как утверждается, играя в компьютерные игры, ребенок учится планировать, выстраивая логику элемента конкретных событий, представлений, у него развивается способность к прогнозированию результата действий. Он начинает думать, прежде чем делать. Объективно все это означает овладение основами теоретического мышления, что является важным условием подготовки детей к обучению в школе. В то же время использование компьютерных игр развивает «когнитивную гибкость», т.е. способность ребенка находить наибольшее количество принципиально различных решений задачи (Халилова, 2005).

Играя в компьютерные игры, дети обучаются действовать методом проб и ошибок, искать новые пути решения задачи. Позитивный момент игры имеет отношение, по мнению большинства специалистов, не к гипотетическому повышению IQ, а к развитию способности к прогрессу посредством проб и ошибок. По мнению С. Тиссерона, игры благоприятствуют интуитивному мышлению, все более необходимому в мире, правила которого постоянно меняются (см: Прихожан, 2010).

Анализируя влияние и развивающий потенциал компьютерных игр на материале эмпирических исследований, следует отметить, что «ребенок, играя на компьютере, активно

взаимодействует пусть с искусственным, но все же взаимодействует с каким-то миром. При этом он учится не только быстро нажимать на клавиши, но и строить в своей голове образно-концептуальные модели, без которых нельзя добиться успеха в современных компьютерных играх, и в этом проявляется их развивающий потенциал, особенно это касается интеллекта» (Шмелев, 1990, с. 95).

Мышление ребенка осуществляется в ходе его предметной деятельности и общения. Последовательными стадиям онтогенетического развития, как известно, являются наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Если следовать материалам, представленным в трудах Ж. Пиаже, важнейшим показателем интеллектуального развития ребенка дошкольного возраста должна являться степень сформированности логических интеллектуальных действий (или их предпосылок, складывающихся в других формах мышления). В работах Л.С. Выготского, проводившихся значительно раньше, чем соответствующие исследования Ж. Пиаже, было показано постепенное приближение ребенка к понятийному, логическому типу мышления на материале умственных операций, выполняемых детьми при образовании искусственных понятий. Л.С. Выготскому удалось обнаружить ряд характерных форм таких операций, соответствующих разным уровням допонятийного (комплексного) мышления.

Вместе с тем в работах отечественных и некоторых зарубежных авторов были получены данные, показывающие, что овладение логикой —

далеко не единственный путь развития мышления дошкольника. Это данные, касающиеся структуры и функций наглядно-действенных и наглядно-образных форм мышления. Наглядно-действенное мышление рассматривается и как исходная ступень умственного развития ребенка, и как особая форма мышления, сохраняющаяся в течение всей жизни человека и перерастающая в высшие виды «практического интеллекта». Если при решении задач специфически логического типа (в частности, задач, предлагавшихся детям в работах Ж. Пиаже) наглядно-действенное мышление оказывается зачастую неадекватным, то при решении других типов задач оно не только не уступает логическому мышлению, но и может являться значительно более продуктивным.

Наглядно-действенное мышление, формирующееся в дошкольном возрасте, в настоящее время только начало подвергаться систематическому исследованию. Определение его структуры представляет значительные трудности, поскольку оно требует обобщения данных, полученных при изучении решения детьми различного рода частных задач. Вместе с тем уже сейчас представляется возможным выделить некоторые основные, определяющие черты таких действий и проследить направления совершенствования этих черт в ходе развития наглядно-действенного мышления.

Наглядно-действенное мышление — один из видов мышления, характеризующийся тем, что решение задачи осуществляется с помощью реального физического действия, направленного на преобразование ситуации,

опробования средств, свойств предметов. С помощью наглядно-действенного мышления наиболее полно воссоздается все многообразие различных фактических характеристик предмета. Этот вид мышления играет существенную роль в создании основ более сложных видов мышления. Но самое главное, наглядно-действенное мышление выполняет свои специфические функции в общем развитии познания ребенка и имеет особое непреходящее значение в становлении большинства человеческих способностей.

Если в качестве основания классификации видов мышления принять то, в какой деятельности человека с его помощью решается проблема, то следует выделить два типа деятельности. Есть *практическая* деятельность — здесь и сейчас, немедленно нужно что-то решить, что-то сделать. В таких ситуациях необходимо практическое мышление. Есть *теоретическая* деятельность, которая направлена на раскрытие внутренних законов, свойств объектов. Теоретическое мышление раскрывает процесс происхождения и развития вещей. Если практическое (эмпирическое) мышление в основном представляет собой использование знаний, опыта, то теоретическое мышление направлено на развитие и приращение знаний и опыта. Дополнительным продуктом теоретического мышления может быть решение какой-либо практической задачи или использование, применение открытой закономерности на практике, а основной продукт теоретического мышления — новые законы, новые знания, раскрытие причин существования и развития вещей.

Анализируя практическое мышление с позиций смысловой теории мышления О.К. Тихомирова, следует указать на его направленность на преобразование действительности и, как следствие, на отсутствие единого решения, высокую степень неопределенности, отсутствие обобщений, уникальность информации, необходимость прогнозирования развития ситуации, что требует от субъекта высокой мотивированности и целеустремленности. Таким образом, в результате практического мышления основным продуктом будет решение конкретной практической задачи здесь-и-сейчас, с плохо определенными условиями, а дополнительным — приращение знаний и творчество. Поиск практического ноу-хау при решении повседневных задач происходит на основании собственного опыта и в отдельных случаях на основании знаний, полученных в ходе обучения.

Здесь, как представляется, необходимо упомянуть о роли эмоций в мышлении, о «динамической смысловой системе», представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов, т.е. в мыслительной деятельности большую роль играют эмоции, которые обеспечивают управление поиском решения задач.

По степени развернутости, осознанности, целенаправленной планированности поиска решения проблемы выделяют интуитивное и дискурсивное мышление. Интуитивное мышление, по И. Канту, — это непосредственное открытие знания путем созерцания. Интуитивное мышление характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных

этапов, минимальной осознанностью. Поскольку для маленьких детей характерны именно эти особенности в решении задач в мыслительной деятельности, то возникает необходимость говорить о возможностях проявления у дошкольников интуитивного мышления.

Дискурсивное мышление, т.е. мышление, опосредованное речевыми средствами выступает как процесс связанного логического рассуждения, в котором каждая последующая мысль обусловлена предшествующей. Иногда дискурсивное мышление называют логическим, или аналитическим, мышлением.

Наши наблюдения и результаты исследования позволяют выделить определенные существенные аспекты развития мыслительной деятельности дошкольников, использующих компьютерные игровые программы.

Цель исследования: выявить особенности развития мышления дошкольников 5–7 лет в условиях компьютерной игровой деятельности.

Предмет исследования: особенности развития мышления в условиях компьютерной игровой деятельности.

Гипотеза исследования: развитие мышления дошкольников в условиях компьютерной игровой деятельности имеет свои особенности: комплекс занятий с использованием компьютерных игр способствует развитию наглядно-действенного, практического мышления.

База исследования: исследование проводилось в г. Челябинске на базе МДОУ № 52 интеллектуального развития ребенка (50 детей в возрасте 5–7 лет) и МДОУ № 438 комбинированного вида (56 детей в воз-

расте 5–7 лет). Эксперимент проводился с октября 2010 г. по март 2011 г. Всего участвовало 106 дошкольников, из них девочек — 56, мальчиков — 50. Важным и необходимым условием было отсутствие самостоятельных домашних занятий с ребенком на компьютере.

Этапы и методы исследования

На 1-м этапе был проведен констатирующий эксперимент с диагностической актуального развития. Диагностический пакет включал в себя комплекс методик из «Методики определения готовности к школе. Методическое руководство» (Ясюкова, 1999) и дополнительно методики по изучению практического мышления из «Экспериментальной педагогической психологии и психодиагностики» (Немов, 1995) и диагностики интеллекта с помощью теста Векслера (Практикум по возрастной психологии, 2002).

На этом этапе были использованы следующие методики:

1. *Интуитивный визуальный анализ-синтез.* Цель — выявить тип допонятийного мышления (эмоционально-образное, ситуативно-образное, формально-визуальное, синкретичное мышление).

2. *Речевые аналогии.* Цель — выявить тип допонятийного мышления по связи между словами или объединению их в свойства (ситуативно-образное, псевдоаналитическое синкретичное мышление).

3. *Визуальные аналогии.* Цель — выявить доминирование понятийного логического мышления.

4. *Речевые классификации.* Цель — выявить понятийное речевое мышление. Качественный анализ проводится

на правильно названном обобщающем слове.

5. *Визуальные классификации*. Цель — выявить тип понятийного образного мышления. Качественный анализ производится на делении по группам (формально-визуальное мышление, функционально-ситуативные обобщения).

6. *Абстрактное мышление*. Цель — отследить развитие абстрактного мышления. Задания на абстрактное мышление решаются посредством выделения различных формальных признаков (количественных, интервальных, функциональных) и оперирования ими.

7. *«Пройди через лабиринт»*. Цель — определить уровень развития практического мышления. Качественный анализ выявляет время, затраченное на прохождение лабиринта, возможности точнее передвигаться, не касаясь стенок лабиринта.

8. *«Последовательные картинки»* (VIII субтест адаптированного варианта методики Векслера). Цель — изучение способности устанавливать последовательность событий на основе анализа причинно-следственных связей (составление устного рассказа не требуется).

9. *«Кубики Коса»* (IX субтест адаптированного варианта методики Векслера). Цель — изучение конструктивного мышления ребенка, его способности к анализу и синтезу на предметном уровне. Ребенок должен составлять узоры из кубиков, соответствующие нарисованным на карточках образцам. Важным здесь является умение перенести элементы восприятия в элементы конструкции.

10. *«Складывание объектов»* (X субтест адаптированного варианта мето-

дики Векслера). Цель — исследование способности к синтезу на предметном уровне, умения составлять целое из отдельных частей, конструктивное мышление. Задача усложнена тем, что одновременно предъявляются разные части 2–3 предметов.

На 2-м этапе проведен формирующий эксперимент. Внедрялась обучающая компьютерная программа «Несерьезные уроки. Образовательная коллекция» (2009), включающая цикл дисков: «Первые шаги в математику»; «Дракоша и занимательная информатика»; «Веселые моторы»; «Маленький путешественник»; «Дракоша и занимательная природа»; «Учимся рисовать», а также занятия для подготовки детей к школе: «Математика. Счет»; «Математика. Измерение»; «Математика. Хитрые задачи»; «В поисках заколдованных букв»; «Почитайка»; «Планета Земля»; «Мои первые животные»; «Учим географию». С каждого диска были отобраны соответствующие поставленным задачам игры и уровни. Компьютерные игры содержат научно достоверные сведения, выполнены в различных жанрах и направлены на развитие психических процессов (мышления, памяти, скорости реакции и пр.).

Отобранные программы ориентированы на возрастную группу от 5 до 7 лет, разработаны с учетом специфики детского внимания, отвечают требованиям комфортности восприятия зрительной информации.

Занятия со старшими дошкольниками проводились в компьютерном классе один раз в неделю по подгруппам, состоящим из восьми человек. Продолжительность занятия 30 минут, из них 15 минут работа на

компьютере. Каждое занятие структурно разделено на четыре части: вводная (объяснение), основная (игра на компьютере), заключительная (анализ игры) и двигательная (физкультминутки) — для снятия мышечного напряжения (гимнастика для глаз, общеукрепляющие упражнения).

Учитывая тот факт, что дети имеют разный опыт взаимодействия с компьютером, часть из них, минимизируя риск возникновения компьютерной тревожности, прошли дополнительный курс знакомства с компьютером (3 занятия).

Третий этап — проведена повторная контрольная диагностика, включающая тот же комплекс методик, который был применен на первом этапе.

Сравнение данных констатирующей и контрольной диагностики позволило проследить изменения, которые произошли после внедрения обучающих компьютерных игр. Ниже на диаграммах представлена динамика изменений результатов выполнения заданий «до» и «после» по

тем методикам, по которым данные продемонстрировали существенные сдвиги.

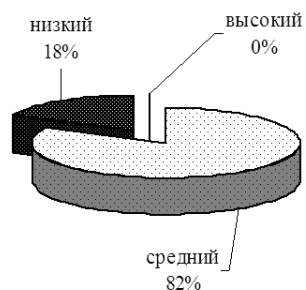
Как представлено на диаграмме (рисунок 1), 82% детей до эксперимента продемонстрировали средний уровень развития понятийного интуитивного мышления. Это значит, что ребенок правильно производит обобщение по существенному основанию, дополняя или формируя группы, исключая неподходящие предметы или слова, но при этом часто не может объяснить, как он это делает, почему надо делать именно так, или дает нелепые объяснения. Это происходит потому, что ребенок в большинстве случаев оперирует еще не понятиями, а образами и не сопровождает свои действия речевой рефлексией. После эксперимента у 25% детей отмечается высокий уровень, что может свидетельствовать об интуитивно осуществляемой деятельности, о том, что у ребенка имеются, хотя и в зачаточном состоянии, разрозненные понятийные образования.

Незначительные изменения после экспериментального воздействия

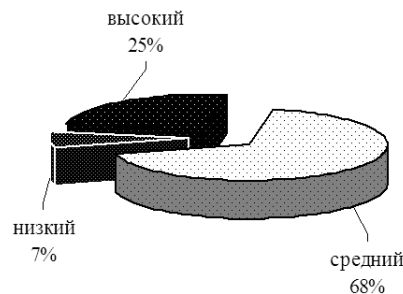
Рисунок 1

**Результаты исследования понятийного интуитивного мышления
(методика «Интуитивный анализ-синтез»)**

До экспериментального воздействия



После экспериментального воздействия



можно увидеть, изучая понятийное логическое мышление (рисунок 2). Высокий процент по этому показателю как «до», так и «после», показывает, что в процессе образного сравнения пар ребенок может пользоваться подстановкой и перебором и, почувствовав тождество, делать правильный выбор. Такой вариант работы свидетельствует о наличии понятийных структур, но об отсутствии пока осознанности и произвольности, т.е. ребенок осознает и может объяснить способ действия только после того, как выполнит задание. Но понимание как планирование еще не предшествует его деятельности. Цикл занятий с использованием компьютерных игр («Дракоша и занимательная природа», Дракоша и занимательная информатика» (игры 3 и 5 соответственно) не произвели должного эффекта (значимых сдвигов не выявлено), вместе с тем количество высоких оценок увеличилось на 13%.

Исследование понятийного образного мышления позволяет оценить умения проводить операции, которые нельзя реализовать только

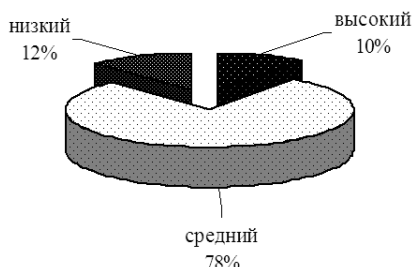
на основе процесса восприятия. Особенность этого мышления состоит в том, что оно функционирует в предметно-понятийной области и оперирует формально-графическими изображениями. В данном случае происходит мысленное структурирование симультанно представленной зрительной информации. Как видно на диаграмме (рисунок 3), до проведения эксперимента практически все дети показали средний результат (93%). Это норма для детей 6 лет. Вместе с тем после соответствующих занятий с помощью компьютерных игровых комплексов увеличился показатель высоких оценок (28%) и исчез низкий показатель.

Анализируя полученные результаты по предыдущим тестам, не трудно заметить, что по типам понятийного мышления имеются улучшения (в большей степени по интуитивному и образному). Как известно, понятийное мышление оперирует существенными свойствами, понятиями (или образами, характеризующими эти понятия и свойства). Но утверждать, что в данном случае получило

Рисунок 2

**Результаты исследования понятийного логического мышления
(методики «Речевые аналогии», «Визуальные аналогии»)**

До экспериментального воздействия



После экспериментального воздействия

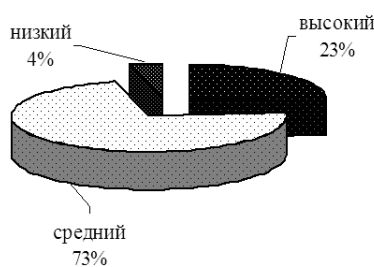
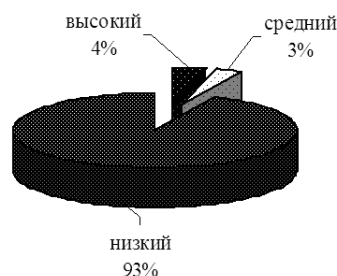


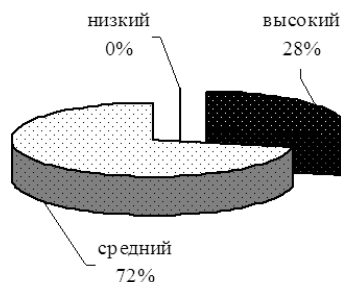
Рисунок 3

**Результаты исследования понятийного образного мышления
(методика «Визуальные классификации»)**

До экспериментального воздействия



После экспериментального воздействия



развитие понятийное (или теоретическое) мышление, мы не можем, так как используемые в исследовании методики являются комплексными, направленными на изучение операциональных единиц различных типов мышления. Здесь следует указать еще один достаточно распространенный тип псевдопонятийного мышления, который формируется в том случае, если ребенок учится анализировать и обобщать, оперируя преимущественно формально-графическими образами, т.е. осуществлять комбинаторное мышление. Проблема детей, у которых формируется комбинаторное мышление вместо понятийного, заключается в том, что категоризация у них полностью подменяется классификацией, а обобщения — группировками. Таким образом, в подавляющем большинстве 6–7-летний ребенок мыслит общими представлениями, наглядными признаками (цвет, форма, размер), т.е. формируется образ данного объекта, а не его сущностная характеристика.

Представленные на диаграммах результаты исследования практического мышления (рисунки 4, 5) де-

монстрируют очевидный сдвиг в сторону улучшения (с 9% до 42% и с 20% до 58% соответственно). Данные позволяют признать, что использование компьютерных игр способствует его развитию. Количество неверных способов решения по созданию целостного предметного образа в умственном плане в бланковом тесте существенно снизилось.

Обсуждение

Сравнительный анализ результатов диагностики показал, что наблюдается стабильная динамика в сторону повышения уровня развития понятийного (интуитивного, речевого, логического, образного) и практического мышления, тогда как уровень развития абстрактного мышления остался прежним с несущественными изменениями (на диаграмме не представлено). В целом высокий уровень по 6 методикам (из 9) увеличился с 0% до 28% по понятийному мышлению и с 0% до 58% по практическому мышлению. Данные со средним уровнем снизились с 93% до 68% по понятийному мышлению и с 73%

до 55% по практическому мышлению за счет увеличения показателя высокого уровня. Из диаграмм, представленных на рисунках, видно, что до формирующего эксперимента имеются показатели с низким уровнем понятийного образного, интуитивного, логического и практического мышления, тогда как после него низкий уровень в большинстве случаев сводится к нулю.

Положительная динамика может быть вызвана многими причинами. Во-первых, так как группы в пода-

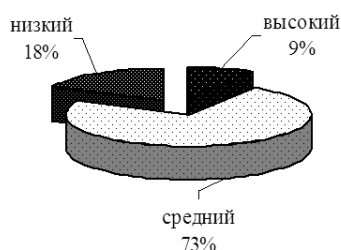
вляющем большинстве — подготовительные к школе, то вся учебная программа (включая занятия воспитателей вне компьютерного класса) так или иначе направлена на интеллектуальную подготовку. Во-вторых, компьютерная игра сама по себе является мощным средством повышения учебной мотивации и, как следствие, эффективности учебной деятельности (в нашем случае игровой компьютерной деятельности).

Несмотря на общую положительную динамику, наблюдение за детьми

Рисунок 4

**Результаты исследования практического мышления
(субтест «Складывание объектов»)**

До экспериментального воздействия



После экспериментального воздействия

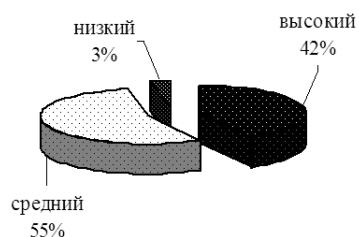
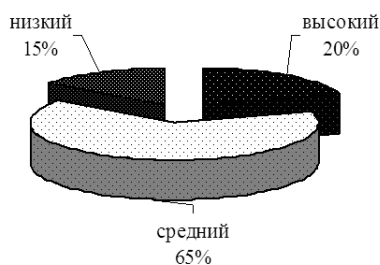


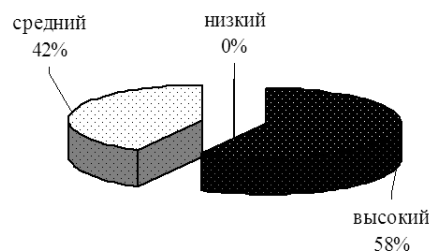
Рисунок 5

**Результаты исследования практического мышления
(субтест «Кубики Коса»)**

До экспериментального воздействия



После экспериментального воздействия



в процессе компьютерных занятий позволяет отметить некоторые тенденции. В частности, многие дети, решая те или иные задания, вместо проговаривания предпочитают оперировать «мышью». Так, опираясь на теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, мы наблюдаем потерю одного из этапов — «внешнеречевого», на котором важным является использование речи для комментирования выполняемых учебных действий. К каким изменениям и преобразованиям познавательной сферы это приведет, покажут будущие исследования.

Кроме того, является ли однозначно компьютер средством развития практического мышления, сказать трудно, так как за счет усиления воздействия аудиовизуальными средствами происходит стимуляция наглядно-образного мышления. Вместе с тем имеются исследования, в которых указывается нарушение единства «рука–глаз». Исключение из детской деятельности в процессе компьютерной игры этапа непосредственного обследования предмета на основе движения руки по контуру этого предмета не позволяет осуществить чисто зрительный анализ на высоком уровне (Обухова, Ткаченко, 2008).

Литература

Белавина И.Г. Восприятие ребенком компьютера и компьютерных игр // Вопросы психологии. 1993. № 3. С. 62–69.

Брунер Дж. Культура образования. М.: Просвещение, 2006.

Немов Р.С. Психология. Книга 3: Экспериментальная педагогическая психология

и психодиагностика. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.

Необходимо обратить внимание на еще один, достаточно важный момент — парциальность, дисгармоничность, типичные для интеллектуального развития ребенка. Дж. Брунер говорил о модальной специфичности мышления в зависимости от того, в каком виде представлена информация (в двигательной или речевой форме), и о существовании особенного, «своего» языка для осуществления соответствующих интеллектуальных операций (Брунер, 2006).

Таким образом, сведения об изменениях дошкольника, основанные на данных конкретных наблюдений, материалах экспериментов, встречаются во многих исследованиях, хотя теоретически обоснованных объяснений и анализа таких изменений явно не хватает. Результаты нашего исследования позволяют утверждать, что в условиях игровой компьютерной деятельности развитие мышления имеет свои особенности: значительные положительные изменения выявлены в практическом мышлении. Постепенное вовлечение детей в процесс игры, повышение интереса к выполнению заданий, получение обратной связи на эмоциональном и интеллектуальном уровне, тренировка навыка — все это могло способствовать улучшению показателей.

Новоселова С.Л., Петку Г.П. Компьютерный мир дошкольника. М., 1997.

Обухова Л.Ф., Ткаченко С.Б. Возможности использования компьютерных игр для развития перцептивных действий //

Психологическая наука и образование. 2008. № 3. С. 49–60.

Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2002.

Прихожан А.М. Влияние электронной информационной среды на развитие личности детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психологические исследования: Электронный научный журнал. 2010. № 1 (9). URL: <http://psystudy.ru>.

Смирнова Е.О., Радева Р.Е. Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры // Образование и информационная культура. Социологические аспекты / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2000. С. 330–366.

Тихомиров О.К. Информационный век и теория Л.С. Выготского // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 1. С. 114–119.

Тихомиров О.К., Лысенко Е.Е. Психология компьютерной игры // Новые методы и средства обучения. М.: Знание, 1988. Вып. 1. С. 30–66.

Халилова Ф.С. Эффективность компьютерных игр в умственном развитии ребенка старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Культура народов Причерноморья. Симферополь: Межвузовский центр «Крым», 2005. № 51. С. 162–165. URL: http://www.nbu.gov.ua/Articles/KultNar/51/pdf/knp51_162-165.pdf.

Шмелев А.Г. Психодиагностика и новые информационные технологии // Компьютеры и познание. М.: Наука, 1990. С. 87–104.

Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. Методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 1999.

СВЯЗЬ ОПЫТА ПОТОКА С ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ ОТ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР

**Ш.Л. ВАН, А.Е. ВОЙСКУНСКИЙ, О.В. МИТИНА,
А.И. КАРПУХИНА**



Ван Шилу (Wang Shilu) — аспирант факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Сфера интересов: психология Интернета, гуманистическая психология и консультирование, позитивная психология, лингвистическая философия и ее применение в психологическом анализе беседы в ходе психотерапии и консультирования.

Контакты: greatwind.wang@gmail.com



Войскунский Александр Евгеньевич — старший научный сотрудник факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, кандидат психологических наук. Автор около 300 научных публикаций, в том числе монографии «Психология и Интернет» (2010).

Контакты: vae-msu@mail.ru



Митина Ольга Валентиновна — ведущий научный сотрудник факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, зав. лабораторией Московского городского психолого-педагогического университета, кандидат психологических наук, доцент.

Сфера интересов: математическая психология, количественные методы в психологии, психосемантика, политическая психология, синергетика в психологии, кросс-культурная психология. Автор более 150 научных публикаций, в том числе 6 книг.

Контакты: omitina@inbox.ru



Карпухина Анастасия Ивановна — аспирантка факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Сфера интересов: кросс-культурная адаптация, влияние мотивации на познавательный процесс, проективные технические приемы.

Контакты: nastasyakarp@bk.ru

Резюме

Представленная работа посвящена изучению отношения между переживанием опыта потока (одним из основных феноменов, описанных в позитивной психологии) в ходе компьютерной игры и Интернет-зависимостью. В ходе теоретического анализа показано, что хотя Интернет-зависимость и опыт потока отчасти сходны во внешних проявлениях, так как оба феномена относятся к повторению поведения, но психологический смысл этих явлений различен. При рассмотрении Интернет-зависимости показано, что, помимо психологических характеристик, большое значение имеют принятые в обществе социальные нормы. При анализе опыта потока отмечается его связь с параметрами субъективности и личного выбора. В эмпирическом исследовании с участием 1574 игроков в компьютерные игры, проживающих в Китае, показано, что опыт потока в ходе компьютерной игры и Интернет-зависимость не связаны друг с другом прямо: важную промежуточную роль играют принятые в обществе нормы, возраст, пол, а также особенности внутренней мотивации игрока.

Ключевые слова: позитивная психология, культурная психология, киберпсихология, Интернет-зависимость, опыт потока, оптимальное переживание, компьютерная игра, коллективизм, культура Китая.

Феномен Интернет-зависимости и его представление

В настоящее время проблема Интернет-зависимости, или Интернет-аддикции, интенсивно обсуждается в медицинской, психологической, педагогической литературе и в сферах, связанных с применением новых технологий, привлекает массовое внимание. Она упоминается в бытовой речи и в публицистике, фигури-

рует в юридической практике. Однако первыми столкнулись с проблемой зависимости от Интернета психотерапевты. Родоначальницей психологического изучения феноменов зависимости от Интернета считается клинический психолог К. Янг (Янг, 2009). Психотерапевты все чаще признают, что в своей практике сталкиваются с такого рода проблемами. Так, опрос 2908 американских специалистов по психическому здоровью

показал, что у 73% из них имелись пациенты с проблемами, связанными с применением Интернета (Moghan-Martin, 2008). А из опрошенных 94 швейцарских психиатров 74 оказались в той или иной мере готовы признать зависимость от Интернета заболеванием и обсуждать перспективы терапии таких пациентов (Thorens et al., 2009). Зависимость от Интернета — международный феномен. Он широко распространен едва ли не повсюду. Считается, что от 2% до 15% пользователей Интернета страдают зависимостью (Войскунский, 2009а; Юрьева, Больбот, 2006; Young et al., 2011).

Для описания данного феномена пока нет стандартной терминологии. Во-первых, значительное количество ученых сомневаются в правомерности определения Интернет-зависимости как отдельного вида зависимости. Другие специалисты используют такие термины, как излишнее, чрезмерное, компульсивное, разрушительное, патологическое или проблематичное употребление Интернета и т.п. (Войскунский, 2009б). Очевидно, в разных названиях отражается разное понимание этого феномена. В нашей работе будет использоваться термин «Интернет-зависимость», поскольку это наименование широко распространено; при этом мы не утверждаем, что этот феномен непременно представляет собой психологическую зависимость.

Несмотря на различия в терминологии, в описании характеристик зависимости от Интернета специалисты едины. Самым очевидным признаком может считаться то, что человек проводит слишком много времени в Интернете. Для этого, как

говорит Дж. Грохол, «исследователи постарались прежде всего квантифицировать количество часов, которые нужно провести в онлайн, чтобы быть признанным “зависимым»» (Грохол, 2009, с. 264–265). Действительно, среди людей, обращающихся за психологической помощью из-за проблем, связанных с использованием Интернета, 61% увлекаются им чрезмерно (Mitchell et al., 2005). Это влечет потенциальные проблемы, связанные с физическим здоровьем (Healy, 1998; Armstrong, Casement 2000), нарушением сна и утомлением (Brenner, 1997; Scherer, 1997), негативным влиянием на учебные и рабочие достижения и на взаимоотношения с окружающими (Young, 1998b; Chou, Hsiao, 2000).

В ряде исследований показано, что Интернет-зависимость часто соседствует с психиатрическими расстройствами и поведенческими проблемами (что именуется коморбидностью). Например, с депрессией, биполярным расстройством, злоупотреблением алкоголем или наркотиками, сексуальной зависимостью, азартным поведением (Moghan-Martin, 2008). Кроме того, поведенческие критерии Интернет-зависимости совпадают с критериями DSM-IV для расстройства контроля над импульсами (Impulse Control Disorder) (Shapira et al., 2000), а интенсивность применения Интернета связана с вероятностью предшествующего прохождения психиатрического лечения и наличия суицидальных намерений (Mathy, Cooper, 2003).

Обобщая выводы ряда исследований, подчеркивающих коморбидный характер Интернет-зависимости, можно допустить, что эта зависимость

представляет собой потерю контроля над влечением к использованию Интернета, хотя из-за чрезмерного применения Интернета в жизни пользователя появляются неразрешимые проблемы (Orzack, 1999; Young et al., 2011).

Интернет-зависимость и психопатология

Считается, что рассмотрение вопроса об Интернет-зависимости в рамках клинической патологии началось с работ К. Янг (Young, 1998a,b). С ее точки зрения, Интернет-зависимость следует рассматривать как реальный клинический феномен, один из видов расстройств и заболеваний. Хотя она еще не фигурирует в официальных медицинских справочниках — основными из них являются «Международная классификация болезней (10-й пересмотр)» и «DSM-IV-TR» (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision), — модифицированные критерии, заимствованные из этих справочников и характеризующие другие расстройства, часто используются, чтобы определить зависимость от Интернета. Например, делаются попытки модифицировать критерии злоупотребления веществами (Scherer, 1997; Nichols, Nicki, 2004), зависимости от азартных игр (Young, 1998b), расстройства контроля импульсов (Orzack, 1999; Shapira et al., 2000; Shapira et al., 2003; Treuer et al., 2001). В то же время М. Гриффитс предложил набор критериев для диагностики так называемых поведенческих (нехимических) зависимостей, среди которых выделяются технологические зави-

симости, в том числе зависимость от Интернета (Гриффитс, 2009; Griffiths, 1998). Близкой точки зрения придерживаются ряд отечественных (Егоров, 2009; Короленко, Дмитриева, 2000; Лоскутова, 2009) и украинских (Юрьева, Больбот, 2006) специалистов.

Взгляд на Интернет-зависимость как на заболевание вызывает и возражения, и поддержку специалистов. Так, Американская медицинская ассоциация отказывается рекомендовать «Аддикции к Интернету/видеоиграм» для включения в качестве диагностируемого заболевания в обновленную версию «DSM-V». В то же время Американская психиатрическая ассоциация, ответственная за обновление «DSM-IV», хотя и проявляет определенную осторожность, однако позитивно рассматривает такую перспективу.

В последние годы наибольшее увеличение числа Интернет-зависимых наблюдается в Южной Корее, Китае и на Тайване, там же ведутся интенсивные исследования (Войскунский, 2009a; Young, Abreu, 2011). Так, в Китае понимание Интернет-зависимости как заболевания поддерживается большинством специалистов. Ряд исследований, проведенных в Китае, посвящен поиску патологической причины Интернет-зависимости. Характер человека часто рассматривается как важнейший связанный с формированием Интернет-зависимости фактор. Одно из главных направлений работы в данной области — это исследования по анализу взаимосвязи между чертами личности («Большой пятеркой») и склонностью к формированию Интернет-зависимости. Показана отрицательная

корреляция между склонностью к зависимости от Интернета и добросовестностью (Lei et al., 2006), экстраверсией и доброжелательностью (Yang, Lei, 2007), позитивная – с нейротизмом (Lei et al., 2006); поскольку Интернет-зависимые люди склонны обращать внимание, прежде всего, на негативную информацию, у них сформирован механизм негативного подкрепления и негативная схема себя (Self-schema) (Wang et al., 2008). Ученые из Китая являются пионерами в исследованиях по обнаружению связи между Интернет-зависимостью и физиологическим состоянием мозга. С помощью fMRI и EEG были обнаружены некоторые патологические изменения функции мозга у Интернет-зависимых (Cao, 2007; Zhang, 2008).

Компенсация, POSI и Интернет-зависимость

В ряде исследований показано, что неудовлетворенность, недостаток интересов в жизни, отсутствие близких отношений с другими людьми и т.п. часто служат причиной формирования различных видов зависимости (Peele, 1985). Показано, что Интернет-зависимые также часто используют Интернет для компенсации потери в реальной жизни. Например, стрессовая реакция, возникающая в таких ситуациях, как развод, тяжелая утрата или потеря работы, часто положительно связана с Интернет-зависимостью (Young, 1998a; Caplan, High, 2006; Young et al., 2011).

Исследования показывают, что люди с проблемами в межличностном общении обычно предпочитают

общение в Интернете общению лицом к лицу (preference for online social interaction, или POSI) (Pratarelli et al., 1999; Caplan, 2002). Подтверждено, что предпочтение взаимодействия через Интернет личному общению играет важную роль в формировании не только специфической, но и генерализованной Интернет-зависимости (см.: Morahan-Martin, 2008). Так, анонимность, которая является отличительной чертой общения в Интернете, помогает открыто выражать чувства и мнения: наряду с отсутствием зрительной информации она делает общение в Интернете комфортным для тех, кто имеет трудности в общении из-за стеснительности (Scherer, 1997; Young et al., 1999). Для людей, ощущающих себя в общественной изоляции, взаимодействие в Интернете – способ бегства от депрессии, социофобии, одиночества. В Интернете они могут контролировать свои отношения: Интернет для них – это буфер социальной коммуникации (Davis et al., 2002).

Но предпочтение общения в Интернете общению лицом к лицу может усугублять имеющиеся вне Интернета психологические проблемы (Caplan, 2003). Несмотря на то что коммуникация в Интернете меняет ситуацию с общением таких пользователей к лучшему, позитивные изменения редко переносятся в их жизнь вне Интернета. Наоборот, они склонны сохранять переживаемое ими чувство недостаточности коммуникативных навыков, что делает их в ситуации межличностного общения замкнутыми, молчаливыми и одинокими (см.: Morahan-Martin, 2008). Применение Интернета не всегда способствует преодолению

внутреннего конфликта, и это существенно для терапии зависимости от Интернета.

Интернет-зависимость и трансформации общества

Как бы ни трансформировалась личность пользователя Интернета, его окружение часто остается прежним и конфликт между пользователем и его социальной средой может усилиться. Интернет-зависимые опасаются, что в результате терапии не смогут свободно пользоваться Интернетом, а жизнь их вернется в прежнее русло (Young, 2011). Поэтому психолог должен обращать внимание на то, что именно потеряли Интернет-зависимые в реальной жизни и каково их социальное окружение. По сравнению с проблемами в реальной жизни Интернет-зависимость нередко является относительно безопасным и даже компенсаторным симптомом, в определенной степени способствующим адаптации в случае психических заболеваний (Менделевич, 2009). Существенный вопрос таков: что надо изменить, столкнувшись с конфликтом, — новый образ жизни или прежний?

Так, Л. Рид (Reed, 2002) соотносит зависимость от Интернета с другими «контркультурными» течениями и сообществами (киберпанков, компьютерофобов, нетехнологических аддиктов); как он указывает, контркультура патологического применения Интернета способствует формированию новых ценностей и обновленных понятий о правильном и неправильном, хорошем и плохом, норме и патологии (Войскунский, 2009а). Дж. Юмикер-Себеок (Umi-

ker-Sebeok, 1997) отмечает, что Интернет-зависимость может пониматься и как специфическое заболевание, и как дурная привычка, и как преступление против самого себя (ведь избыточное потребление чего-либо содержит элемент нарушения морального долга перед самим собой), и даже как способ сохранить свою индивидуальность (см. также: Мюррей, 2000). Но специалисты, для которых Интернет-зависимость есть отдельный вид зависимости, обращают недостаточное внимание на вопросы трансформации общества и личности, связанной с развитием Интернета.

Рассмотрение феномена Интернет-зависимости в рамках позитивной психологии

Вышеизложенное позволяет допустить, что квалификация Интернет-зависимости как отдельного заболевания вряд ли имеет практический смысл. Это тесно связано с пониманием проблем патологической психологии. С точки зрения М. Селигмана, представителя позитивной психологии, психопатология зашла в тупик из-за стремления уменьшить проблему, хотя есть вариант ее решения — учить жить с ней, «дружить» с ней (Селигман, 2006). Обычно специалисты в области патопсихологии недостаточное внимание обращают (или вовсе игнорируют) на возможный позитивный потенциал, скрытый за внешним аспектом психической болезни; это справедливо и для феномена Интернет-зависимости. Тем самым эти специалисты лишь подчеркивают важность принятых в обществе норм,

а личный выбор и индивидуальность пользователей Интернета недооцениваются.

Как альтернатива бурно развивается новое направление — позитивная психология, которая обращает большее внимание на силу и достоинство человека, а не на его недостатки и болезни (там же). Вспомним, что в некоторых существенных чертах описание феномена зависимости от Интернета граничит с описанием субъекта, увлеченного процессом познания, испытания себя, творчеством, и тогда вполне адекватным психологически аналогом феномена зависимости от Интернета будет опыт потока, или аутотелический опыт (Войскунский, 2000).

Опыт потока и феноменология интеракции

Исследование как психической зависимости, так и опыта потока посвящено переживаниям погружения индивида в текущую деятельность. Но в отличие от зависимости, таким погружением в деятельность характеризуется состояние здоровья, а не болезни. Всестороннее психологическое исследование феномена погружения в действие в рамках оптимального переживания (*optimal experience*) началось с работ М. Чиксентмихайи (Чиксентмихайи, 2011), который назвал этот феномен переживанием, или опытом «потока». «Люди, испытывающие поток, описывают его как особое состояние души, когда в сознании воцаряется внутренняя гармония, когда то или иное занятие становится интересным и значимым само по себе, вне зависимости от важности стоящего

где-то в конце результата» (там же, с. 28–29).

В многочисленных исследованиях показано, что опыт потока — это повсеместный феномен, он практически не зависит от культуры, общественного положения, пола, возраста испытуемых и вида деятельности. М. Чиксентмихайи, его коллеги и ученики отмечают широкое распространение переживания, или опыта потока, в мыслительной, эстетической, спортивной деятельности, в повседневных — в том числе бытовых — занятиях и т.д. Поток присутствует во всевозможных видах активности, опосредствованных применением современных информационных технологий (Voiskounsky, 2008). Феномен опыта потока имеет следующие критерии (Nakamura, Csikszentmihalyi, 2002):

- интенсивное сосредоточение на том, что делается в текущий момент;
- соединение действия и осознания;
- потеря рефлексивного самосознания, т.е. потеря осознания самого себя как действующего в социальной среде;
- ощущение контроля над действием, т.е. чувство принципиального совладания с любой ситуацией;
- искажение переживания времени (ощущение, что время прошло быстрее, чем обычно);
- переживание действия как внутренней награды, так что конечная цель зачастую является всего лишь оправданием процесса.

В экспериментальных исследованиях также были обнаружены некоторые условия появления опыта потока. Из этих условий наиболее важны следующие два:

– восприятие вызова или возможности действия, которое развило бы существующие навыки (не являясь ни чрезмерно сложным, ни слишком простым), т.е. чувство того, что уровень вызова (цели действия) соответствует способностям;

– четкие проксимальные цели и непосредственная обратная связь, отражающая текущий прогресс.

С точки зрения М. Чиксентмихайи (Чиксентмихайи, 2011), опыт потока, являющийся внутренней целью, появляется обычно не во время досуга и развлечения, такое переживание часто связано с выполнением работы, какого-то задания, которое требует от нас приложения физических или ментальных способностей. В связи с этим опыт потока часто понимается в рамках феноменологии интеракции, т.е. интеракции между индивидом и средой, придающей особенное значение динамической системе, составленной из индивида и среды (Nakamura, Csikszentmihalyi, 2002). С одной стороны, для появления опыта потока нужна четко определенная проксимальная цель, при этом человек должен хорошо знать, что надо делать. Нужна и непосредственная обратная связь, чтобы человек оперативно узнавал, насколько хорошо он справляется с заданием. С другой стороны, необходим тонкий баланс между навыками субъекта и требованиями задачи. Не обойтись и без способности регулировать сложность задания после развития наличных навыков, чтобы субъект не заскучал из-за того, что задание становится слишком простым.

Опыт потока формируется через интеракцию между индивидом и

средой, поэтому говорят, что связанная с ним мотивация находится в открытой системе (там же). «Происходящее в любой момент — это ответ на то, что произошло непосредственно до того в процессе интеракции, а не то, что диктуется предшествующей структурой намерений, существующей у индивида (например, драйва), или в среде (например, какая-то традиция или сценарий)» (там же, р. 91). Мотивация проявляется в том, что сначала проксимальная цель возникает из интеракции, потом мы учитываем сопутствующее появление долгосрочных целей, например, новых интересов (Nakamura, Csikszentmihalyi, 2002). Таким образом, можно преобразовать целую жизнь в единый опыт потока, и это помогает человеку верить в какую-то систему смыслов, которая дает цель его существованию (Csikszentmihalyi, 1993).

Опыт потока и развитие технологии

По М. Чиксентмихайи, инновации в технологиях тесно связаны с опытом потока. Фактически опыт потока не только способствует развитию индивида, но и направляет развитие культуры и технологии, снабжает этот процесс энергией. М. Чиксентмихайи считает, что стремление к опыту потока и наслаждению влияет на развитие технологии в трех аспектах. Во-первых, изобретатели и мыслители следуют своему личному интересу и работают, несмотря на то что вероятность успеха часто очень низка. Во-вторых, многие изобретения получили распространение благодаря тому, что они открыли новые

сферы получения наслаждения. В-третьих, развитие технологий дает возможность освободиться от монотонной работы, поэтому теперь у нас больше времени для следования своим интересам (Csikszentmihalyi, 1993).

Во многих исследованиях показано, что в онлайн-оде деятельности имеются очевидные признаки переживания опыта потока, описанные М. Чиксентмихайи (см.: Voiskounsky, 2008). В модели опыта потока для киберпространства выделены дополнительные признаки опыта потока, среди которых интерактивность и «эффект присутствия» (presence) (Hoffman, Novak, 1996). Эффект присутствия — это сложный психосоциальный феномен, наблюдаемый при взаимодействии человека с некоей реальностью, отличной от непосредственно наблюдаемой им (обычной) реальности, в том числе искусственно созданной с помощью компьютеров (Войскунский, Селисская, 2005). Интерактивность и эффект присутствия признаются специфическими параметрами, существенными для описания особенностей опыта потока в киберпространстве (Voiskounsky, 2008). С таким мнением солидаризируется и М. Чиксентмихайи с соавт. (Shernoff, Csikszentmihalyi, 2009).

Опыт потока или Интернет-зависимость?

В настоящее время в психологических исследованиях Интернета проявилась тенденция поиска общих позитивных связей между зависимостью и опытом потока (Chen, Park, 2005; Chou, Ting, 2003; Tzanetakis, Vi-

touch, 2002; Wan, Chiou, 2006). Такая тенденция основана на том, что Интернет-зависимость и опыт потока сходны во внешнем проявлении, т.е. относятся к повторению поведения. Если стремление к переживанию опыта потока есть причина повторения поведения в Интернете, то такое повторение может вызывать тенденцию к зависимости (Chou, Ting, 2003).

Данная точка зрения вступает в противоречие с теоретическим пониманием, согласно которому зависимость и опыт потока — это противопоставленные друг другу феномены: первая — сугубо негативная и в определенном смысле уродующая психику, в то время как поток повсеместно признается безусловно позитивным переживанием и изучается в рамках позитивной психологии. Гипотетические соображения такого рода высказаны в литературе (Delle Fave et al., 2010; Voiskounsky, 2007, 2008).

Однако сущность возможных либо невозможных соотношений между зависимостью и опытом потока еще не очень ясна. Можно допустить, что они не обязательно противоположны друг другу, а только противопоставлены по отношению к одному и тому же феномену, который может рассматриваться и в рамках зависимости, и в рамках потока. Так, одна и та же психологическая сущность может рассматриваться и в позитивном аспекте, и в негативном: различны лишь наши позиции по отношению к ней. Подобное понимание отношения между зависимостью и опытом потока в определенной мере соответствует взгляду на отношения между позитивной психологией и психопатологией у М. Селигмана: позитивная

психология предлагает дополнительную точку зрения, не связанную с признанием психопатологической природы рассматриваемой сущности (Селигман, 2006).

«За» или «против» Интернет-зависимости?

В недавнем исследовании с применением эксплораторного и конфирматорного факторного анализа показано, что имеющиеся опросники Интернет-зависимости измеряют три аспекта зависимого поведения в Интернете (Chang, Law, 2008): синдром отмены и социальные проблемы, контроль времени и поведения, замена реальности. Рассмотрим эти три аспекта Интернет-зависимости в контексте позитивной психологии и опыта потока.

Синдром отмены — это, по сути, результат конфликта между личным выбором и общественными нормами. Например, рассмотрим распространенную ситуацию: с одной стороны, человеку очень хочется играть в компьютерные игры. Но, с другой стороны, по требованию окружающих людей он не должен играть. С точки зрения переживания потока, связанного, в отличие от концепции Интернет-зависимости, с внутренней мотивацией и заинтересованностью, следует серьезно отнестись к значению личного выбора. Источник такой позиции по отношению к психологическим проблемам в позитивной психологии — гуманистическая психология. Например, К. Роджерс полагал, что человек, обладая прекрасными способностями к саморегуляции, в процессе соприкосновения с обществом забывает свою внутреннюю природу.

С точки зрения К. Роджерса, эта деградация возникает из-за условных ценностей, принудительно навязываемых со стороны других (Bankart, 1997).

Что касается проблемы контроля времени и поведения, то в отличие от других зависимостей (например, химических или от азартных игр), которые считаются исключительно вредными и должны быть совершенно исключены, Интернет поистине необходим в современном обществе (Young, 2011). А потому как отличить необходимое использование Интернета от чрезмерного или вредного? И кто имеет право решать, сколько времени можно проводить в Интернете, что именно следует делать в Интернете? Если попытаться ответить на эти вопросы с учетом опыта потока, то никто, кроме самого пользователя Интернета, не вправе решать, сколько времени он должен проводить в Интернете и что при этом делать. Это следует из того, что позитивная психология основывается на высоком значении субъективности: мы делаем выбор и следуем тому, что считаем должным.

Рассмотрим последний фактор, называемый подменой реальности (см. также: Войскунский, 2009а). К. Янг выделяет следующие стадии развития зависимости: стадию заинтересованности (engagement), стадию замещения значимых сторон жизни (substitution) и, наконец, стадию «бегства» (escape) из реальной жизни в виртуальную зависимость от Интернета (Young, 1998b). Но почему только прошлая жизнь вне Интернета считается реальной? К. Суррат отмечает, что Интернет не противопоставлен реальности, а является

ее продолжением: в самом деле, в Интернете формируются реальные сообщества со специфическими социальными структурами, правилами и нормами взаимодействия, системой наказаний за их нарушение, стабильными отношениями между членами сообществ, процедурами инициации новичков, способами формирования идентичности и выработки групповых ценностей; люди вступают в такие сообщества по собственной воле, а не в силу якобы изначально аддиктивных свойств Интернета (Surratt, 1999). Поэтому более правомерно говорить не о подмене реальности, но об «определенном страхе перед технологиями» и о «тревожащем многих ощущении беспомощности перед необыкновенно быстрыми преобразованиями нашей культуры» (Сулер, 2009, с. 258).

По М. Чиксентмихайи, реальность обманчива: условия нашего физического и биологического существования, общественного существования и, наконец, наше Я искажают понимание реальности (Csikszentmihalyi, 1993). Она является фактически общественной конструкцией. Поэтому реальность следует понимать в рамках описанного М. Чиксентмихайи процесса становления: реальность исторична и постоянно развивается через человеческое творчество, в котором существенную роль играет индивидуальность. Итак, вопрос реальности касается не только фактов, но и того, как смотреть на них, ибо мы сами творим нашу реальность.

Стремление к переживанию потока не в последнюю очередь направляет процесс развития технологии и снабжает процесс развития культуры

энергией: фактически «технология влияет на все образы деятельности человека, и смена технологии является единственно важной сменой в обществе» (Ellerman, 2007, р. 30). Поэтому преобразования нашей культуры, связанные с развитием технологии, — это творимая нами самими реальность.

Временная перспектива будущего, культура и ее связи с Интернет-зависимостью и опытом потока

Временная перспектива будущего и индивидуальность

Виднейшие психологи — К. Левин, Ж. Нюттен, В. Франкл — разработали представления о временной перспективе, в том числе относительно будущего. Современные авторы различают временную перспективу будущего и временную перспективу трансцендентного будущего (Зимбардо, Бойд, 2010). Совмещение данной проблематики с основополагающими параметрами культуры характеризует труды немецкого феноменолога К. Хельда, уделяющего значительное внимание религиозно-культурным феноменам (Хельд, 2006).

В зависимости от различий в отношении к реальности он выделяет два противоположных типа временной перспективы будущего. Первый тип включает фундаментализм и утопизм. Согласно этим представлениям, истина открыта для человека. Для фундаментализма истина открыта в традициях, например, в Библии или в Коране, поэтому главная задача настоящего и будущего — это

сохранение традиций. А согласно представлениям утопизма, хотя истина до сих пор не осуществилась в истории человечества, она, тем не менее, неизменна. В связи с этим главная задача будущего — это приближение к непреложной истине. По мнению К. Хельда, с точки зрения фундаментализма либо утопизма будущее не связано с какими-либо реальными инновациями. Однако есть и второй тип позиции по отношению к будущему, который вполне открыт всему новому. При этом подходе истина не открывается, а создается, инновациям отводится решающая роль в непрерывном развитии человечества (Held, 2009).

Мы предполагаем, что концепция Интернет-зависимости принадлежит к первому, а концепция опыта потока ко второму типу позиции по отношению к будущему. В соответствии с этим в концепции опыта потока не случайно придается большое значение индивидуальности, поскольку общество само по себе не может создавать инновации. Именно личное творчество служит силой непрерывного развития и индивида, и общества. И чрезмерное повышение значимости общественных ценностей может негативно влиять на развитие не только личности человека, но и самого общества. В результате этого негативного влияния общество будет терять свою внутреннюю силу развития. В концепции Интернет-зависимости, напротив, завышено значение общественных ценностей, потому что, согласно идеям фундаментализма или утопизма, личная свобода, выбор и творчество — это часто отклонение от непреложной истины.

*Временная перспектива,
культурный конфликт и проблема
Интернет-зависимости
в Восточной Азии*

В кросс-культурных исследованиях показано, что культуры, фокусирующиеся на индивидуализме, больше ориентируются на будущее, чем поддерживающие коллективизм культуры, к которым относятся восточноазиатские культуры, например китайская (Bonniwell, Zimbardo, 2004).

В настоящее время в соответствии с процессом глобализации в восточноазиатских культурах имплицитно изменилась традиционная временная перспектива будущего (там же). Но такое изменение ориентации на будущее имеет и положительные, и отрицательные последствия для восточноазиатских культур. Например, под влиянием временной ориентации на будущее, пришедшей из западных культур, у учащихся развивается мотивация учебных достижений, которая считается существенной для личного и общественного развития. Но, с другой стороны, из-за ограниченного количества вакансий большинство выпускников университетов в островных тихоокеанских государствах (в качестве примера приводятся проживающие на острове Фиджи этнические индийцы) или остаются безработными, или могут найти лишь работу с низкой заработной платой (Phan, 2009). Следовательно, у этих специалистов наблюдается сочетание временной ориентации на будущее и фаталистического настоящего (Зимбардо, Бойд, 2010). Такая временная перспектива характеризуется

безнадежностью и верой в то, что внешние силы, такие как государство или даже сверхъестественные силы, полностью контролируют жизнь человека.

Подобные представления характерны и для Китая. Длительная история развития культуры коллективистского типа, преуменьшение значимости личного выбора и творчества в восточноазиатских странах вступают в конфликт с внешними целями, перенятыми из западной культуры, без внимания остаются внутренние устремления. Так, Китай принял западную идею роста ВВП как главную цель развития, отказываясь от влияния западного индивидуализма.

Более 150 лет назад, когда после поражения в Опиумной войне Китай впервые открыл свои двери западным странам, в Китае появилась концепция «TiYong», согласно которой первостепенное значение имеют традиционные знания Китая, а западные знания годятся лишь для прикладных целей. С тех пор данная концепция является основным способом управления конфликтом между национальной традицией и западной культурой в Китае (Zhang, 2008). Не случайно концепция «TiYong» нашла теперь отражение в двойственной позиции Китая по отношению к Интернету. С одной стороны, Интернет необходим для модернизации и экономического развития. Но с другой стороны, Интернет является не только одной из современных технологий, но и проводником западной культуры, в которой завышено значение индивидуальности. Это уже вызвало огромные и не для всех желательные изменения в Китае, в культурной традиции которого наиболее

значимы общественные ценности (Цой, 2010). В связи с этим консервативно настроенные люди в Китае, в том числе руководители государства, чиновники и школьные учителя, часто негативно относятся к использованию Интернета молодежью для развлечения и получения информации.

Когда общество целиком ориентировано на истину, которая находится вне личности человека и совершаемых ею выборов, развитие данного общества выражается во внешних показателях (например, ВВП), а не связано с личным развитием индивидов, и индивид склоняется к поиску компенсации вне общественных ценностей. Это, в частности, вызывает проблемы зависимости: последняя связана с особенностями процесса модернизации. В ряде исследований показано, что катастрофические мысли о будущем, которыми характеризуется фаталистическая временная перспектива, являются одной из немаловажных причин Интернет-зависимости (Young et al., 2011). Вопрос об Интернет-зависимости не случайно приобрел большую актуальность в восточноазиатских культурах. В отличие от западных стран, в Китае, Южной Корее и на Тайване интернет-зависимость уже достигла эпидемической степени, и это беспокоит специалистов и руководителей (Войскунский, 2009а; Цой, 2010; Young, Abreu, 2011).

Выводы из теоретического анализа и задачи эмпирического исследования

Дальнейшее эмпирическое исследование посвящено соотношению

между феноменами опыта потока и зависимости от Интернета в Китае. В связи с проведенным анализом культурных традиций и с двойственной позицией по отношению к Интернету в Китае мы предполагаем, что в деятельности китайских пользователей Интернета должен наблюдаться высокий уровень Интернет-зависимости и низкий уровень опыта потока. Для проверки гипотезы нами проведено эмпирическое исследование среди китайских игроков в компьютерные игры.

Мы выбрали игровую деятельность в Интернете, ибо она тесно связана не только с Интернет-зависимостью, но и с опытом потока. Ведь игровая деятельность — явный пример стремления к опыту потока: мотив такой деятельности заключен в ней самой, т.е. совершаемые действия побуждаются не каким-то результатом, а значимы для индивида сами по себе, да и остальные условия игровой деятельности совпадают с условиями появления опыта потока, описанными в литературе.

Необходимо добавить, что, сопутствуя развитию человечества, игровая деятельность стала особенно актуальной в настоящее время. С одной стороны, в современном обществе люди имеют досуг для развлечения и игры, границы между игрой, работой и учебой стали нечеткими. С другой стороны, развитие информационных технологий повлияло на появление новых видов игр, предназначенных как для детей, так и для взрослых. За сравнительно короткое время такие игры приобрели огромную популярность.

Эмпирическое исследование связи опыта потока с психологической зависимостью от компьютерных игр в Китае

Цели и задачи исследования

Целью исследования является выявление социально-культурного основания деятельности игроков в Интернете и объяснения деятельности игроков в рамках соединения феноменов Интернет-зависимости и переживания опыта потока. Для реализации указанной цели мы стремились решить следующие **задачи**:

1. Изучить особенности переживания «опыта потока» у китайских игроков в компьютерные игры и соотнести их с Интернет-зависимостью.

2. Выявить латентные факторы, способствующие игровой деятельности, прояснить связи между ними и их отношения с первичными переменными (например, социально-демографическими).

Гипотезы исследования

Гипотеза 1

Интернет-зависимость положительно связана с опытом потока. Эта положительная корреляция между Интернет-зависимостью и переживанием опыта потока основывается, прежде всего, на одном общем факторе — на имеющихся у игроков проблемах с контролем времени.

Гипотеза 2

В сложившейся в Китае культуре коллективизма игроки демонстрируют высокий уровень Интернет-зависимости и низкий уровень опыта пото-

ка в компьютерных играх. В качестве аргумента можно принять следующее: китайское общество занимает негативную позицию по отношению к субъективности и индивидуализму, а заодно к Интернету и компьютерным играм как проводнику культуры индивидуализма.

Следующие две гипотезы являются традиционными для исследований в данной области и связаны с соотношением между социально-демографическими показателями респондентов и показателями переживания потока и зависимости от Интернета.

Гипотеза 3

Соотношение уровней Интернет-зависимости и переживания опыта потока в компьютерных играх различно среди молодежи и взрослых людей в Китае. В сравнении с подростками взрослые люди скорее склонны считать себя зависимыми от Интернета и лишь в слабой степени переживают опыт потока в компьютерных играх. В качестве объяснения заметим, что позиция взрослых людей по отношению к Интернету в большей степени совпадает с официальной позицией, поскольку общепринятые социальные нормы сильно влияют на них. Они занимают негативную позицию относительно субъективности и индивидуализма, поведение же подростков скорее соответствует их интересам и внутренней мотивации.

Гипотеза 4

Соотношение уровней Интернет-зависимости и переживания опыта потока различно у мужчин и женщин, поскольку в Китае мужчины более открыты по отношению к Интернету и компьютерным играм.

Методики исследования

В исследовании был применен опросный метод. Опросник состоит из 3 блоков. Первый блок связан с вопросами демографического характера, игрового опыта, частоты и продолжительности игры в Интернете. В этом блоке 10 вопросов. Второй блок опросника — 26 вопросов для измерения Интернет-зависимости. Третий блок вопросов — 24 вопроса для измерения опыта потока.

Для измерения Интернет-зависимости мы выбрали наиболее распространенный в китайских исследованиях опросник CIAS (Chen et al., 2003). Хотя CIAS разработан на Тайване, он с успехом применяется и в материковом Китае. Нами были рассмотрены китайские публикации, посвященные эмпирическому исследованию Интернет-зависимости: за период с 1 января 2009 г. было найдено 43 статьи. В 24 статьях использована методика CIAS, еще в 3 статьях использована методика, созданная на базе CIAS. Поэтому мы выбрали CIAS в качестве инструмента для нашего исследования.

В CIAS зависимость от Интернета анализируется с выделением двух групп показателей: 1) основные симптомы зависимости; 2) жизненные проблемы, связанные с применением Интернета. Первая группа включает толерантность относительно применения Интернета, компульсивность такого применения и синдром отмены. Вторая группа — проблемы межличностного общения, проблемы здоровья и проблемы контроля времени. α -Кронбаха целой шкалы равняется 0.93, α -Кронбаха первой группы показателей — 0.90, второй группы —

0.88. В CIAS входят 26 вопросов (применена шкала Лайкерта, ответ: 1 — совсем не так; 2 — не так; 3 — так; 4 — совсем так (Chen et al., 2003)). Если общая сумма баллов выше 64, то испытуемый определяется как Интернет-зависимый. Если сумма баллов выше 58 и не более 64, то считается, что у испытуемого развилась склонность к зависимости (Ko et al., 2005).

«Опросник для измерения опыта потока» составлен и применен первоначально на русском языке (Войскунский и др., 2005). Далее он был адаптирован для работы с французскими (Voiskounsky et al., 2006) и с китайскими игроками (Voiskounsky et al., 2008). Для настоящего исследования китайский вариант опросника был вновь адаптирован: был осуществлен двойной перевод (с русского языка на китайский и обратный перевод с китайского языка на русский) двумя независимыми переводчиками. После коррекции «Опросник для измерения опыта потока» был применен в нашем исследовании.

Процедура исследования

В исследовании были применены два способа представления опросника: онлайн-метод и традиционный. Онлайн-метод является достаточно новым, но активно используется в современной науке (Бабанин и др., 2003). К его достоинствам могут быть причислены относительная легкость и быстрота проведения эксперимента, широта охвата испытуемых и автоматическое сохранение результатов в базе данных, что упрощает процесс обра-

ботки. Слабые стороны данного метода связаны с тем, что экспериментатор никак не контролирует отбор респондентов, которые включаются в работу исключительно по собственному желанию; существует вероятность заполнения не всех пунктов опросника (там же). Мы контролировали процесс заполнения опросника: программа составлена таким образом, что завершить заполнение можно только при условии ответа на все поставленные вопросы.

Опросник вместе с преамбулой был размещен в Интернете (<http://www.zhijizhibi.com/questionnaire/207287289/>). Были разосланы информационные письма владельцам и администраторам многочисленных игровых сайтов с просьбой поместить информацию об опросе в сводке новостей сайта. Помимо этого, информация об опросе была размещена и систематически обновлялась на форумах для посетителей игровых сайтов и в других Интернет-сообществах Китая.

Кроме этого, мы провели опрос среди школьников и студентов с помощью традиционного бланкового метода. Основной причиной для этого является тот факт, что в Китае еще мало распространены онлайн-исследования, хотя опосредствованный Интернетом метод проведения исследования все более активно используется в настоящее время. Помимо этого, у китайских школьников относительно мало возможностей посещать сайты и форумы для игроков, хотя они активно играют в онлайн-игры. В связи с этим мы попросили учителей, которые работают в начальных и средних школах, распространить бумажные опросники

среди учеников. Были выбраны две начальные школы, одна средняя школа, одна высшая школа, одна средняя техническая школа и одно высшее специальное учебное заведение. Испытуемые допускались к участию в исследовании по желанию.

Анализ данных

Обработка результатов исследования проводилась с помощью пакетов статистических программ SPSS 18.0 и EQS 6.0. Получены 1704 ответа. Были исключены ответы, пришедшие с одного и того же IP адреса, и случайные ответы — из выборки удалили тех респондентов, у которых значение z-оценки составило ± 3.29 и у которых свыше 80% ответов имеют максимальное или минимальное значение по пунктам Интернет-зависимости и опыта потока. После отбора осталось 1574 ответов.

Шкала Интернет-зависимости (ИЗ) CIAS. Использованный опросник имел в своей структуре три группы факторов. Первая группа факторов (И-1) связана с психологической симптоматикой — вопросы для измерения толерантности, компульсии, синдрома отмены. Вторая группа факторов (И-2) — проблемы контроля времени. Третья группа факторов (И-3) — проблемы, связанные с реальной жизнью вне Интернета.

Шкала опыта потока (ОП). В первоначальном варианте α -Кронбаха шкалы опыта потока равнялась 0.792, после удаления 4 ненадежных пунктов α -Кронбаха достигла 0.836.

Чтобы выяснить особенности и потенциальные структуры опыта потока у китайских игроков, мы провели эксплораторный факторный ана-

лиз для пунктов опыта потока (метод главных компонент с варимакс-вращением с нормализацией Кайзера). Эксплораторным факторным анализом для 20 пунктов опросника по опыту потока были выделены 2 фактора. Исходя из семантики пунктов, имеющих высокие нагрузки по первому фактору (О-1), он может быть назван фактором позитивных переживаний и достижений в игре, соответствующая α -Кронбаха равняется 0.773. Исходя из семантики пунктов, имеющих высокие нагрузки по второму фактору (О-2), он может быть назван фактором погруженности и повторения в игре, α -Кронбаха второго фактора равняется 0.720.

Анализ демографических и общеигровых характеристик. Общая характеристика респондентов в данном исследовании: 640 (40.7%) ответов по Интернету, 934 (59.3%) ответов бланковых. 64.7% (1019) респондентов — мужчины, а 35.3% (555) — женщины. Большинство респондентов — школьники или студенты в возрасте 17–25 лет. Как это принято в Китае, игроки по большей части играют дома. Около 60% респондентов имеют игровой стаж более 3 лет, а 8.8 % игроков — более 10 лет. 74.8% игроков играют меньше 10 часов в неделю. Около 70% респондентов из Южного или Восточного Китая, т.е. из экономически процветающих районов.

Проверка гипотезы 1: анализ отношения между опытом потока и Интернет-зависимостью и связи их с проблемой контроля времени.

Результаты показали, что корреляция между Интернет-зависимостью и опытом потока равняется $r = 0.350$ ($p < 0.000$). Тем самым гипотеза 1

подтверждается. Рассмотрим далее соотношения между конкретными факторами.

Первые 2 фактора Интернет-зависимости (И-1: психологическая симптоматика; И-2: контроль времени) связаны с опытом потока на среднем уровне ($r = 0.364$ и $r = 0.300$), а третий фактор Интернет-зависимости (И-3: проблемы в реальной жизни и проблемы здоровья) — на низком уровне ($r = 0.227$). Фактор 1 опыта потока (О-1) на низком уровне ($r = 0.208$), а фактор 2 опыта потока (О-2) — на высоком уровне ($r = 0.422$) связаны с Интернет-зависимостью. Все эти корреляции значимы на уровне $p < 0.000$.

Если взять И-2 (контроль времени), а также вопросы Q49 (проведение в игре больше запланированного времени) и Q68 (потеря чувства времени) как контрольные переменные, в результате анализа оказывается, что корреляция между общей оценкой Интернет-зависимости (ИЗ) и опытом потока (ОП) очень низка: 0.049, значимость не достигает уровня 0.05. Для И-3 (проблемы в реальной жизни) имеется негативная корреляция с опытом потока (ОП) (-0.058), значимость достигает уровня 0.021. А негативная связь между И-3 и О-1 еще больше (-0.115), значимость достигает 0.000. Поэтому можно считать, что положительная корреляция между Интернет-зависимостью и переживанием опыта потока основывается, прежде всего, на факторе, связанном с проблемами контроля времени.

Проверка гипотезы 2: анализ особенностей уровней опыта потока и Интернет-зависимости в китайской культуре.

В результате анализа показано, что 321 респондент, т.е. 20.39%, страдают от Интернет-зависимости, а еще 370 респондентов (23.51%), имеют склонность к Интернет-зависимости. Выше указано, что интернет-зависимыми считаются 2–15% пользователей Интернета в мире. Можно считать, что у китайских игроков наблюдается весьма высокий уровень Интернет-зависимости по сравнению с другими странами. Данный результат соответствует литературным данным (Войскунский, 2009а).

Суммарный показатель опыта потока для всех респондентов составил 2.91, что ниже среднего значения, равного 3 (лишь 6 пунктов из 24 со средним значением выше 3). Несмотря на высокую популярность компьютерных игр в Китае, игроки не склонны признаваться в погруженности в игровую активность. Кроме того, китайские игроки, как считается, склонны чувствовать напряжение во время игры. В целом китайским игрокам мало свойственно переживание потока в игре.

Тем самым гипотеза 2 находит подтверждение.

Проверка гипотезы 3: опыт потока, Интернет-зависимость и их связь с возрастом игроков.

Однофакторный дисперсионный анализ показал, что возраст влияет на уровень опыта потока и Интернет-зависимости (значимость нулевой гипотезы в обоих случаях < 0.000). В частности, у людей, возраст которых меньше 16 лет, уровень опыта потока гораздо выше, чем у людей старше 16 лет (рисунок 1). Уровень Интернет-зависимости у людей, возраст которых старше 20 лет, гораздо

Рисунок 1

Связь между опытом потока (ОП) и возрастом испытуемых

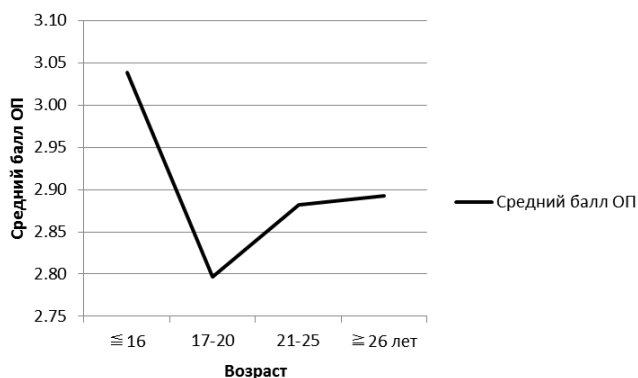
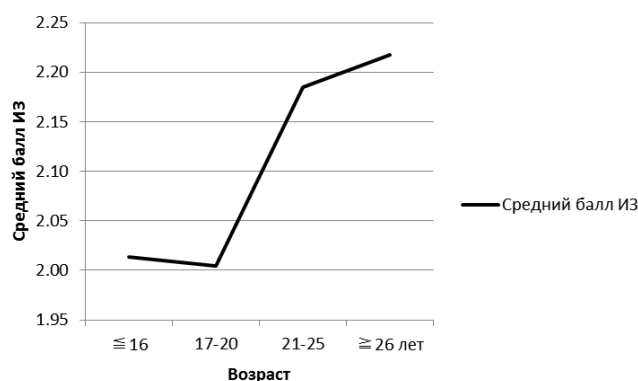


Рисунок 2

Связь между Интернет-зависимостью (ИЗ) и возрастом испытуемых



выше, чем у людей младше 20 лет (рисунок 2).

Возраст игроков не всегда однозначно соответствует их опыту игровой активности. В силу этого сделана попытка учесть наряду с возрастом игровой стаж (соответствующий вопрос содержался в опроснике). Двухфакторный дисперсионный анализ влияния возраста и стажа игры на ИЗ показал наличие значимого ($p < 0.000$) межфакторного взаимодействия. Для тех, кто играет меньше 1 года, уровень

зависимости очевидным образом возрастает с возрастом игроков, а вот для игроков со стажем влияние возраста практически отсутствует (рисунок 3).

Аналогично установлено межфакторное взаимодействие между указанными факторами при изучении их влияния на ОП ($p = 0.048$). Для игроков со стажем показатель опыта потока падает с возрастом (точнее, уровень опыта потока у игроков старше 17 лет значимо ниже, чем у игроков, чей возраст не достиг 16 лет),

Рисунок 3

Связь между Интернет-зависимостью (ИЗ), возрастом и стажем игровой активности

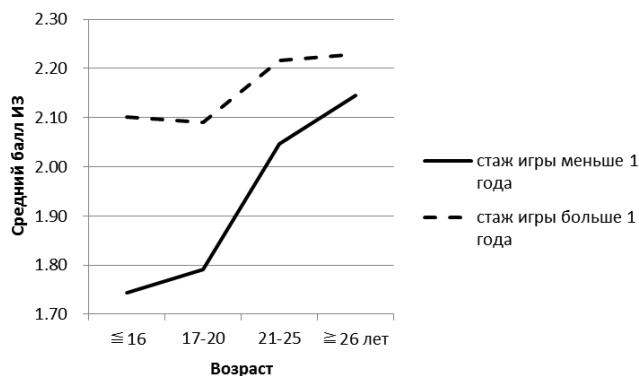
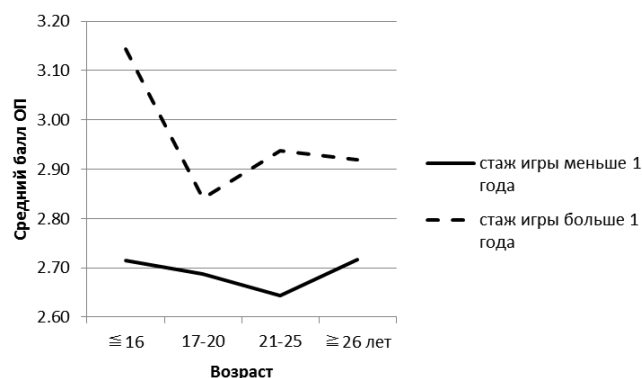


Рисунок 4

Связь между опытом потока (ОП), возрастом и стажем игровой активности



а у новичков показатели во всех возрастных группах примерно одинаковы (рисунок 4).

Анализ показывает, что возраст тесно связан с Интернет-зависимостью: более взрослые люди склонны признавать себя зависимыми от Интернета, даже если они относительно мало им пользуются. Более взрослые люди реже переживают опыт потока, даже если они относительно много играют в компьютерные игры. Нам кажется, причина в том, что позиция

взрослых людей по отношению к Интернету в большей мере совпадает с официальной позицией и общепринятые социальные нормы влияют на них сильнее. А подростки чаще ведут себя соответственно своим интересам и внутренней мотивации.

Таким образом, нашло подтверждение допущение о связи между возрастом игроков (а также возрастом в сочетании со стажем игровой активности), показателями опыта потока и Интернет-зависимости.

Проверка гипотезы 4: опыт потока, Интернет-зависимость и их связь с полом игроков.

Уровень переживания опыта потока у мужчин оказался выше, чем у женщин, $p < 0.000$. Уровень Интернет-зависимости у мужчин также несколько выше, чем у женщин, $p < 0.027$.

При этом мужчины обычно играют гораздо больше и дольше, чем женщины. Значимость различий между ответами мужчин и женщин о времени, проводимом за игрой в те-

чение недели, достигает уровня 0.01. Значимость различия между их ответами о длительности игры в течение недели тоже равна 0.01. В группах игроков, которые играют меньше 3 часов в неделю, между 3 и 10 часами и больше 10 часов, нет разницы в уровнях Интернет-зависимости между полами (рисунок 5). В группах игроков, которые играют меньше 3 часов или больше 10 часов, у мужчин более высокий уровень опыта потока, чем у женщин, значимость в обоих случаях равна 0.01 (рисунок 6).

Рисунок 5

Связь между Интернет-зависимостью (ИЗ), полом и длительностью игры в течение недели

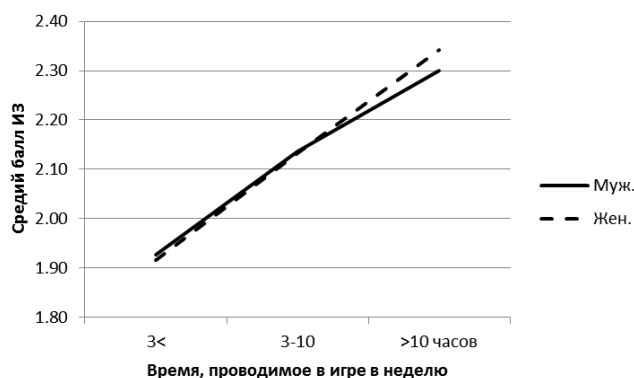
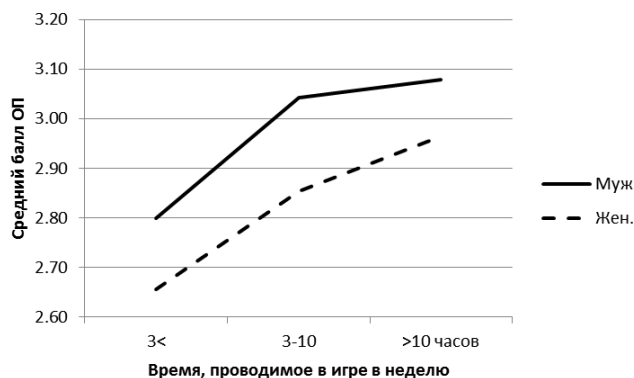


Рисунок 6

Связь между опытом потока (ОП), полом и длительностью игры в течение недели



Гипотеза о межполовом различии уровней зависимости от Интернета не подтвердилась. Однако гипотеза о различии в переживании опыта потока между полами подтверждается, если время, проводимое в игре, одинаково: тогда у мужчин более высокий уровень опыта потока, чем у женщин.

Результаты структурного моделирования

Для определения социально-демографических и общеигровых характеристик (пол, возраст, стаж игры и длительность игры в течение недели), детерминирующих те или иные обобщенные психологические свойства, представленные шкалами-факторами опыта потока и Интернет-зависимости, были использованы методы структурного моделирования. На рисунке 7 представлена схема статистически значимых корреляций между социально-демографическими и субъективными показателями отношения к игре. Указанная модель соответствует экспериментальным данным: значение хи-квадрат равно 27.021 при числе степеней свободы 9, CFI = 0.996, RMSEA = 0.036.

Данные, отраженные на рисунке 7, свидетельствуют о том, что мужчины больше и дольше играют, чем женщины (муж. = 1, жен. = 2); чем игроки старше, тем больше и дольше они играют; те, у кого стаж игры дольше, проводят за игрой большее количество времени в течение недели. На рисунке 7 также показано, что у мужчин более высокий уровень опыта потока, чем у женщин, но между полами нет различия по уровню Интернет-зависимости. Мы уже знаем, что чем старше игрок, тем выше у него

уровень Интернет-зависимости и ниже уровень опыта потока. Но методом путевого анализа было обнаружено, что подобное влияние возраста на уровни опыта потока и Интернет-зависимости связано только с факторами О-1, И-2 и И-3. Уровни погружения (О-2) и психологическая симптоматика (И-1) не зависят от возраста игроков.

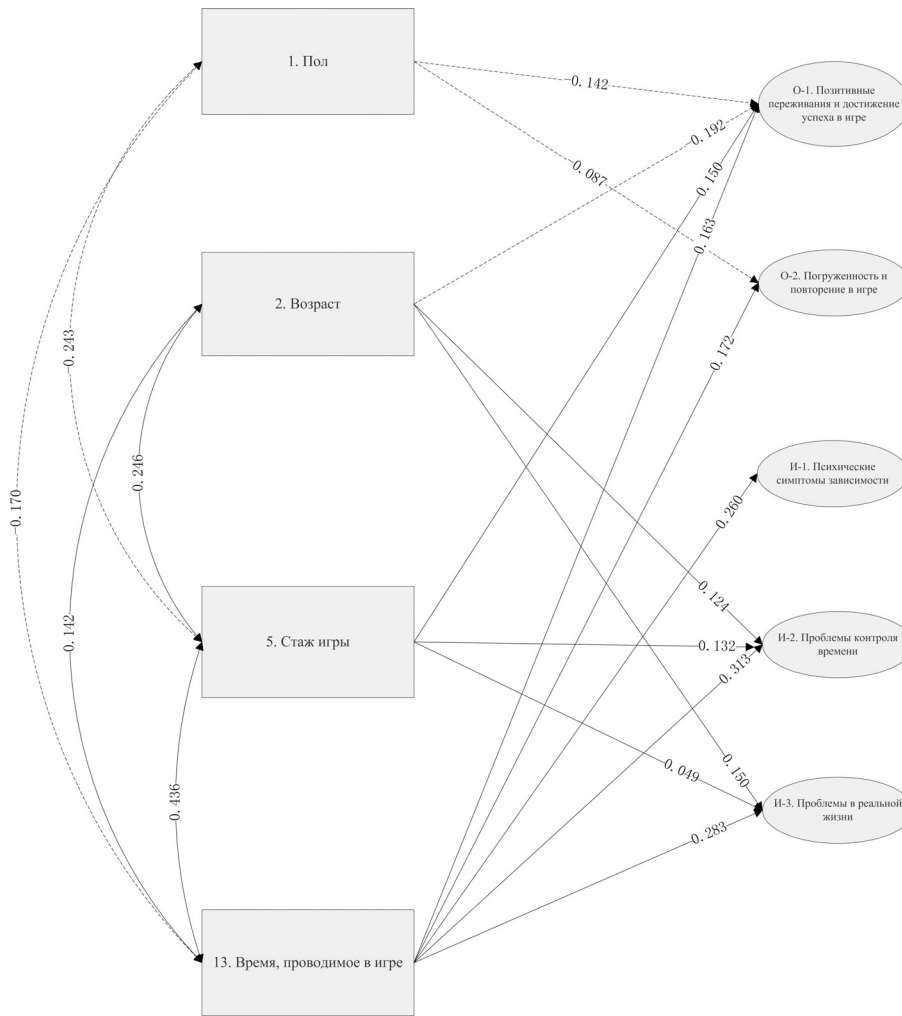
Стаж игры положительно связан только с факторами О-1, И-2 и И-3. Это значит, что опыт игры не влияет на уровни погружения (О-2) и психологической симптоматики (И-1). На рисунке 7 показано, что длительность игрового времени в неделю положительно связана со всеми факторами опыта потока и Интернет-зависимости. Это еще раз подтверждает, что количество времени, проводимого за игрой, является общим во всех факторах опыта потока и Интернет-зависимости.

Обсуждение результатов

Главная цель данной работы заключалась в анализе отношений между опытом потока, переживаемым в ходе игры в Интернете, и Интернет-зависимостью. Так, и в теоретическом анализе, и в эмпирическом исследовании показано, что опыт потока в Интернете и Интернет-зависимость не связаны друг с другом напрямую. Важную промежуточную роль играют принятые в обществе нормы, а также особенности внутренней мотивации человека. Если рассмотреть соотношение между опытом потока и Интернет-зависимостью у отдельного пользователя, то наблюдается следующее: стремление к опыту потока положительно влияет

Рисунок 7

Структурная схема: социально-демографические и общеигровые параметры, параметры опыта потока и зависимости от Интернета



на уровень Интернет-зависимости. Чем больше опыт потока, тем сильнее зависимость. Оба феномена тесно связаны с количеством времени, проводимого в Интернете.

Однако если рассмотреть соотношение между опытом потока и Интернет-зависимостью не у отдельно-

го человека, а в разных социальных группах людей, разделенных на основании культурных особенностей, возраста, пола и т.п., то тогда положительная связь между опытом потока и Интернет-зависимостью теряется. В одной группе люди могут иметь сочетание высокого уровня

опыта потока и низкого уровня Интернет-зависимости, а в другой группе люди могут иметь сочетание низкого уровня опыта потока и высокого уровня Интернет-зависимости из-за того, что в этих группах люди занимают разные позиции по отношению к Интернету. Разное отношение к Интернету часто зависит от того, как люди относятся к внутренней мотивации, т.е. личному выбору, поскольку Интернет — это не только технология, но еще и среда развития (Кузнецова, Чудова, 2009). В связи с этим всюду, где завышено значение индивидуальности, наблюдается позитивное отношение к применению Интернета и высокий уровень опыта потока в деятельности в Интернете. А всюду, где завышено значение общественных ценностей и где не желательно, чтобы личный выбор и творчество нарушали традиции, будет появляться больше проблем с Интернет-зависимостью, связанных с популярностью Интернета.

Теоретические и эмпирические выводы, сделанные в данной работе, нуждаются в дальнейшей проверке. Во-первых, для подтверждения нашей гипотезы о влиянии культурных особенностей на уровень Интернет-зависимости и опыта потока нужно провести эмпирические исследования не только в Китае, но и в других странах. Насколько нам известно, за пределами Китая такие исследования еще не проводились. Во-вторых, достижение интеграции личного развития индивида и общественных требований — это одна из центральных задач почти во всех теориях психотерапии; эта задача актуальна для понимания и решения проблем, связанных с примене-

нием Интернета в современном обществе.

Мы рассматривали данную проблему только в связи с отношением между опытом потока и Интернет-зависимостью, но ее можно изучать и в других аспектах. Например, в теоретической части мы рассмотрели, какую роль может играть временная перспектива в отношениях между опытом потока и Интернет-зависимостью. Мы предполагаем, что ориентация на будущее как эндогенное средство для осуществления личного выбора — это действительная перспектива на будущее и она тесно связана с появлением опыта потока в Интернете. А ориентация на будущее как экзогенное средство для достижения общественных ценностей может послужить причиной формирования временной перспективы типа настоящее-фаталистическое (см.: Зимбардо, Бойд, 2010), которая связана с развитием Интернет-зависимости. Было показано, что молодые люди больше ориентируются на будущее в сравнении с пожилыми (Москвин, Попович, 1998). Наряду с возрастной дифференциацией особенностей переживания времени имеются и половая: мужчины склонны к большей актуализации будущего, а женщины — прошлого (Москвин, Попович, 1998). Поэтому представляется, что наш вывод, согласно которому молодые люди и мужчины в большей мере переживают опыт потока в Интернете, связан с их временной перспективой на будущее. По нашему мнению, эту гипотезу стоит проверить в дальнейших эмпирических исследованиях.

В-третьих, хотя зависимость от компьютерных игр является одним

из главных видов Интернет-зависимости, для ее измерения еще нет общепринятой распространенной методики; в нашем исследовании был использован один из наиболее современных опросников Интернет-зависимости, однако конструирование надежного диагностического метода в этой области представляется актуальной задачей.

В заключение вспомним, как С. Стерн (Стерн, 2009) справедливо заметил, что «пациентов лечат, не вырывая их из социокультурно-исторического окружения», поэтому «существенные элементы терапевтической процедуры независимы от того, включал диагноз слова “Интернет-зависимость” или не включал». Таким образом, нельзя просто объявить, что

кажущееся компульсивным поведением в Интернете — это клиническое заболевание, например, зависимость. Надо обращать внимание на внутренний смысл данного поведения и обсуждать его в широком контексте, в социокультурно-историческом окружении. Задача психологов — не устранение болезни, а ведение «переговоров» с клиентами и развитие комплексности их сознания, в результате чего симптомы болезни становятся принятыми обществом или хотя бы только этим клиентом. Подобный принцип соответствует положениям позитивной психологии, которая настаивает на том, что необходимо расширить комплексность сознания и таким путем бороться с болезнью.

Литература

- Бабанин Л. Н., Войскунский А.Е., Смылова О.В. Интернет в психологическом исследовании // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 2003. № 3. С. 79–96.
- Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Можайск-Терра, 2000. С. 100–131.
- Войскунский А.Е. Вместо предисловия: «За» и «Против» Интернет-зависимости // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Акрополь, 2009а. С. 5–22.
- Войскунский А.Е. Методологические аспекты зависимости от Интернета: зарубежные исследования // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Акрополь, 2009б. С. 101–111.
- Войскунский А.Е., Митина О.В., Авелтисова А.А. Общение и «опыт потока» в групповых ролевых интернет-играх // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 5. С. 47–63.
- Войскунский А.Е., Селисская М.А. Система реальностей: психология и технология // Вопросы философии. 2005. № 11. С. 119–130.
- Гриффитс М. Избыточное применение Интернета: онлайн-овое аддиктивное поведение // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Акрополь, 2009. С. 253–256.
- Грохол Дж. Зависимость от Интернета — новое заболевание? // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Акрополь, 2009. С. 264–266.

- Егоров А.Ю.* Интернет-зависимости // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Акрополь, 2009. С. 29–55.
- Зимбардо Ф., Бойд Дж.* Парадокс времени: Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. М.: Речь, 2010.
- Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В.* Социодинамическая психиатрия. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
- Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В.* Что мы знаем об Интернет-аддикции? (К постановке проблемы существования сетевой зависимости) // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Акрополь, 2009. С. 70–90.
- Лоскутова В.А.* Интернет-зависимость в медицинской парадигме // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Акрополь, 2009. С. 152–164.
- Менделевич В.Д.* Интернет-зависимость и Интернет-независимость (девиантное поведение в пространстве Интернета) // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Акрополь, 2009. С. 56–69.
- Москвин В.А., Попович В.В.* Нейропсихологические аспекты исследования временной перцепции у здоровых лиц // I Международная конференция памяти А.Р. Лурии: Сб. докладов / Под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. М.: Изд-во РПО, 1998. С. 160–166.
- Мюррей К.* Интернет-зависимость с точки зрения нарративной психологии // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Можайск-Терра, 2000. С. 132–140.
- Селигман М.* Новая позитивная психология. М.: София, 2006.
- Стерн С.* Интернет-аддикция: уточнение понятий // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Акрополь, 2009. С. 271–273.
- Сулер Д.* Зависимость от Интернета и беглый взгляд на человеческую природу // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Акрополь, 2009. С. 257–259.
- Хельд К.* Возможности и границы межкультурного взаимопонимания [Электронный ресурс] // Топос. 2006. № 3. С. 5–16. URL: <http://topos.ehu.lt/zine/2006/3/Held.pdf>.
- Цой Н.А.* Информационная политика государства и феномен Интернет-зависимости в России и Китае // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Социология. 2010. № 4. С. 5–16.
- Чиксентмихайи М.* Поток: психология оптимального переживания. М.: Смысл; АНФ, 2011.
- Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю.* Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика. Днепропетровск: Пороги, 2006.
- Янг К.* Интернет-зависимость вчера и сегодня // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Акрополь, 2009. С. 251–252
- Armstrong A., Casement C.* The child and the machine: How computers put our children's education at risk. Beltsville, MD: Robins Lane Press, 2000.
- Bankart P.C.* Talking cures: A History of Western and Eastern psychotherapies. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publ., 1997.
- Boniewicz I., Zimbardo P.G.* Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning // P. A. Linley, S. Joseph (eds.). Positive psychology in practice. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2004. P. 165–175.

- Brenner V.* Psychology of computer use: XLVII // Parameters of Internet use, abuse and addiction: The first 90 days of the Internet usage survey // Psychological Reports. 1997. 80. 3 Pt 1. 879–882.
- Cao F.L.* Mechanism of psychology, functional imageology, and group psychological intervention in adolescents with Internet addiction: PhD dissertation. Xiangya (China), 2007.
- Caplan S.E.* Problematic Internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument // Computers in Human Behavior. 2002. 18. 5. 553–575.
- Caplan S.E.* Preference of online social interaction: A theory of problematic Internet use and psychosocial well-being // Communication Research. 2003. 30. 6. 625–648.
- Caplan S.E., High A.C.* Beyond excessive use: The interaction between cognitive and behavioral symptoms of problematic Internet use // Communication Research Reports. 2006. 23. 4. 265–271.
- Chang M.K., Law S.P.M.* Factor structure for Young's Internet Addiction Test: a confirmatory study // Computers in Human Behavior. 2008. 24. 6. 2597–2619.
- Chen H.* Flow on the net – detecting web users' positive effects and their flow states // Computers in Human Behavior. 2006. 22. 2. 221–233.
- Chen J.V., Park Y.* The difference of addiction causes between massive multiplayer online game and multi user domain // International Review of Information Ethics. 2005. 4. 12. 53–60.
- Chen S.H., Weng L.J., Su Y.J., Wu H.M., Yang P.F.* Development of a Chinese Internet Addiction Scale and its psychometric study // Chinese Journal of Psychology (Taiwan). 2003. 45. 3. 279–294.
- Chou C., Hsiao M.C.* Internet addiction, usage, gratifications, and pleasure experience – The Taiwan college students' case // Computer and Education. 2000. 35. 1. 65–80.
- Chou T.J., Ting C.C.* The role of flow experience in cyber-game addiction // CyberPsychology & Behavior. 2003. 6. 6. 663–675.
- Csikszentmihalyi M.* The evolving self: A psychology for the third millennium. N.Y.: HarperCollins, 1993.
- Davis R.A., Flett G.L., Besser A.* Validation of a new measure of problematic Internet use: Implications for pre-employment screening // CyberPsychology & Behavior. 2002. 5. 4. 331–346.
- Delle Fave A., Massimini F., Bassi M.* Psychological selection and optimal experience across cultures – social empowerment through personal growth. Dordrecht: Springer, 2010.
- Ellerman E.* The Internet in context // J. Gackenbach (ed). Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications. San Diego, CA: Academic Press, 2007. P. 11–33.
- Griffiths M.D.* Internet addiction: Does it really exist? // J. Gackenbach (ed.). Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal and transpersonal applications. N.Y.: Academic Press, 1998 P. 61–75.
- Healy J.M.* Failure to connect: How computers affect our children's minds – for better and worse. New York: Simon and Schuster, 1998.
- Held K.* Die Grundbegriffe der Zeit Phänomenologie (Six lectures in Beijing University, China). Shanghai: Shanghai Translation Publishing House, 2009.
- Hoffman D.L., Novak T.P.* Marketing in hypermedia computer-mediated environments: Conceptual foundations // Journal of Marketing. 1996. 60. 3. 50–68.
- Ko C.H., Yen J.Y., Yen C.F., Chen C.C., Yen C.N., Chen S.H.* Screening for Internet

addiction: An empirical study on cut-off points for the Chen Internet Addiction Scale // *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences (Taiwan)*. 2005. 21. 12. 545–551.

Lei L., Liu M.X., Yang Y. The relationship between adolescents' conscientiousness, Internet service preference and Internet addiction // *Psychological Science (China)*. 2006. 1. 29. 4. 947–95.

Zhang L.L. Behind the 'Great Firewall': Decoding China's Internet Media Policies from the Inside // *The International Journal of Research into New Media Technologies*. 2006. 12. 3. 271–291.

Mathy R., Cooper A. The duration and frequency of Internet use in a nonclinical sample: Suicidality, behavioral problems, and treatment histories // *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2003. 40. 1–2. 125–135.

Mitchell K.J., Becker-Blease K.A., Finkelhor D. Inventory of problematic Internet experiences encountered in clinical practice // *Professional Psychology*. 2005. 36. 5. 498–509.

Morahan-Martin J. Internet abuse: Emerging trends and lingering questions // A. Barak (ed.). *Psychological aspects of cyberspace: theory, research, applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. P. 32–69.

Nakamura J., Csikszentmihalyi M. The concept of flow // C.R. Snyder, S.J. Lopez (eds.). *Handbook of Positive Psychology*. N.Y.: Oxford University Press, 2002. P. 89–105.

Nichols L.A., Nicki R. Development of a psychometrically sound Internet addiction scale: A preliminary step // *Psychology of Addictive Behaviors*, 2004. 18. 4. 381–384.

Orzack M.H. Computer addiction: Is it real or is it virtual? // *Harvard Mental Health Letter*. 1999. 15. 7. 8.

Peele S. The meaning of addiction: Compulsive experience and its interpretation. Lanham, MD: Lexington Books, 1985.

Phan H.P. Future time perspective in sociocultural contexts: A discussion paper // *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2009. 7. 2. 761–778.

Pratarelli M.E., Browne B.L., Johnson K. The bits and bytes of computer/Internet addiction: A factor analytic approach // *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*. 1999. 31. 2. 305–314.

Reed L. Governing (through) the Internet: The discourse on pathological computer use as mobilized knowledge // *European Journal of Cultural Studies*. 2002. 5. 2. 131–153.

Scherer K. College life online: Healthy and unhealthy Internet use // *Journal of College Student Development*. 1997. 38. 6. 655–665.

Shapira N.A., Goldsmith T. D., Keck P., Khosla U., McElroy S. Psychiatric features of individuals with problematic Internet use // *Journal of Affective Disorders*. 2000. 57. 1–3. 267–272.

Shapira N., Lessig M., Goldsmith T., Szabo S., Lazowitz M., Gold M., et al. Problematic Internet use: Proposed classification and diagnostic criteria // *Depression and Anxiety*. 2003. 17. 4. 207–216.

Shernoff D.J., Csikszentmihalyi M. Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments // R. Gilman, E.S. Huebner, M. Furlong (eds.). *Handbook of positive psychology in schools*. N.Y.: Routledge, 2009. P. 131–145.

Surratt C. Netaholics? The creation of a pathology. Commack, N.Y.: Nova Science, 1999.

Thorens G., Rhazaal Y., Billieux J., Van der Linden M., Zullino D. Swiss psychiatrists' beliefs and attitudes about Internet addiction // *Psychiatric Quarterly*. 2009. 80. 2. 117–123.

Treuer T., Fabian Z., Furedi J. Internet addiction associated with features of impulse control disorder: Is it a real psychiatric disorder? // *Journal of Affective Disorders*. 2001. 66. 2–3. 283.

- Tzane-takis R., Vitouch P.* Flow-experience, the Internet and its relationship to situation and personality [Электронный ресурс] // Abstract of a paper presented at the Internet Research 3.0: Net/Work/Theory (Maastricht, The Netherlands). 2002. URL: <http://aoir.org/2002/program/tzane-takis.html> (дата обращения: 24.01.2004).
- Umiker-Sebeok J.* The semiotic swarm of cyberspace: Cybergluttony and Internet addiction in the global village // *Semiotica*. 1997. 117. 2–4. 239–297.
- Voiskounsky A.E.* Two types of repetitive experiences on the Internet [Электронный ресурс] // *INTERFACE: The Journal of Education, Community and Values*. 2007. URL: <http://bcis.pacificu.edu/journal/2007/06/voiskounsky.phpo>.
- Voiskounsky A.E.* Flow experience in cyberspace: Current studies and perspectives // A. Barak (ed.). *Psychological aspects of cyberspace: theory, research, applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. P. 70–101.
- Voiskounsky A.E., Mitina O.V., Avetisova A.A.* Cross-cultural investigation of online gaming: Models of flow experience and interaction in samples of russian and french gamers // *Reality and Game & Game and Reality: Abstracts and papers of the 37th annual conference of the International Simulation and Gaming Association*. St. Petersburg: ENGECON, 2006. 64–86.
- Voiskounsky A.E., Mitina O.V., Avetisova A.A.* Flow experience and interaction in online gaming // Sudweeks F., Hrachovec H., Ess C. (eds.). *Proceedings cultural attitudes towards communication and technology 2008*. Murdoch University, Australia, 2008. P. 410–421.
- Wan C.-S., Chiou W.B.* Psychological motives and online games addiction: A test of flow theory and humanistic needs theory for Taiwanese adolescents // *CyberPsychology & Behavior*. 2006. 9. 3. 317–324.
- Wang Z., Jiang Q., Zhang D.J.* An experimental study on the priming effects of Internet addicts // *Psychological Science (China)*. 2008. 31. 2. 350–355.
- Yang Y., Lei L.* The relationship between adolescents' extraversion/agreeableness, Internet service preference, and Internet addiction // *Psychological Development and Education (China)*. 2007. 2. 42–48.
- Young K.S.* Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder // *Cyberpsychology & Behavior*. 1998a. 1. 3. 237–244.
- Young K.S.* Caught in the Net: How to recognize the signs of Internet addiction and a winning strategy for recovery. New York: John Wiley & Sons, 1998b.
- Young K.S.* Clinical assessment of Internet-addicted clients // K.S. Young, C.N. Abreu (eds.). *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2011. P. 19–35.
- Young K.S., Abreu C.N.* Introduction // K.S. Young, C.N. Abreu (eds.). *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2011.
- Young K.S., Pistner M., O'Mara J., Buchanan J.* Cyber disorders: The mental health concern for the new millennium // *Cyberpsychology & Behavior*. 1999. 2. 5. 475–479.
- Young K.S., Xiao D.Y., Li Y.* Prevalence estimates and etiologic models of Internet addiction // K.S. Young, C.N. Abreu (eds.). *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2011. P. 3–19.
- Zhang Z.* Research on cognitive characters of college Internet users in different Internet addiction states: PhD dissertation. Zhe Jiang University (China), 2008.

ФЕНОМЕН ПРИСУТСТВИЯ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ РЕШЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ В СРЕДАХ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Н.В. АВЕРБУХ, А.А. ЩЕРБИНИН



Авербукх Наталья Владимировна — аспирант Института психологии ФГАОУ ВПО Российского профессионально-педагогического университета (Екатеринбург).
Контакты: NataAV@olympus.ru



Щербинин Александр Александрович — ассистент Института математики и компьютерных наук ФГАОУ ВПО Уральского федерального университета (Екатеринбург).
Контакты: alex.scherbinin@gmail.com

Резюме

У пользователей специализированных программных систем (ученых и специалистов различного профиля) не всегда есть возможность и желание приспособиться к сложному интерфейсу программы. Особенно важен вопрос человеческого фактора при работе с виртуальной реальностью. Эта статья посвящена изучению особенностей взаимодействия пользователя с виртуальной реальностью, состояния присутствия, его влиянию на способности пользователя решать задачи на пространственное преобразование (тест «кубики Коса»).

Ключевые слова: виртуальная реальность, присутствие, человеческий фактор.

При проектировании специализированных и персонализированных программных систем вопрос человеческого фактора выходит на первый план. У ученых и специалистов не всегда есть возможность и желание приспосабливаться к сложному интерфейсу программы. Есть настоятельная потребность в том, чтобы интерфейс программы был разработан максимально удобно для пользователя (Авербух и др., 2005). Достаточно остро вопрос человеческого фактора встает при работе с виртуальной реальностью, где на привычные проблемы взаимодействия со специализированной системой накладываются проблемы, связанные с устройствами, генерирующими изображение, с ориентацией в проектируемом трехмерном пространстве, со взаимодействием с визуальными объектами, а также особое, характерное только для виртуальной реальности состояние — *присутствие*.

Под *виртуальной реальностью* на сегодняшний день понимается генерируемая компьютером среда, создающая иллюзию нахождения пользователя в предлагаемом программной системой мире (Huang, Alessi, 1999). Мы будем рассматривать в качестве **среды виртуальной реальности** сочетание технических и программных средств, создающих объемное изображение, с которым может взаимодействовать пользователь.

На сегодняшний день виртуальная реальность находит множество практических применений, в частности, в экспериментальной психологии, в клинической психологии, в образовании и во многих других областях человеческой жизни (Авербух,

Щербинин, 2008; Зинченко и др., 2010a, b).

Основным фактором, определяющим виртуальную реальность в отличие от объемной компьютерной графики, является состояние *присутствия*, которое большинством авторов характеризуется как ощущение пребывания в другом мире, отличающееся от обычного для компьютерной графики наблюдения за картинкой на экране (Fencott, 1999; Huang et al., 1998; Insko, 2003; Stanney, Salvendy, 1998). Виртуальной реальности и специфическим состоянием, возникающим при взаимодействии с ней, посвящено множество статей как за рубежом, так и в нашей стране. Наиболее полные обзоры можно найти в ряде статей (Авербух, 2010; Зинченко и др., 2010a, b). Нами было представлено (Авербух, 2010) понимание основных понятий, таких как присутствие, погружение, вовлеченность, киберболезнь и др., а также методов изучения присутствия и факторов, влияющих на появление присутствия (изоляция от внешней среды, естественные формы взаимодействия и др.) или препятствующих этому. Существенным является вопрос относительно методов измерения присутствия. Традиционно предлагаются *поведенческий*, основанный на наблюдении за поведением пользователя виртуальной среды, *физиологический*, основанный на изучении физиологических показателей (таких как ЭЭГ, ЧСС, КГР и др.), и *субъективный*, предполагающий фиксацию субъективных переживаний, методы исследования. Наиболее часто упоминается в литературе опросник Витмера и Сингера (Witmer, Singer,

1998), вопросы в нем построены с учетом факторов, вызывающих состояние присутствия. Мы воспользовались этим опросником для измерения присутствия у испытуемых, работающих в условиях виртуальной реальности.

С точки зрения изучения феномена присутствия, наиболее прозрачными являются ситуации применения виртуальной реальности в обучающих целях, когда среда виртуальной реальности используется в качестве тренажера, на котором отрабатываются необходимые в реальной деятельности навыки. В этом случае наиболее эффективными системами являются те, способ взаимодействия которых с предъявляемыми объектами копирует взаимодействие с ними в настоящих машинах и устройствах (управление автомобилем, самолетом, тренировка космонавтов и т.п.). Задача разработчика заключается в приближении проектируемой среды, способов управления и навигации к реальной среде и реальным способам взаимодействия с ней. В тех же случаях, когда виртуальная реальность используется для того, чтобы сделать трехмерную визуализацию абстрактной модели, перед разработчиком встает задача заново придумать и спроектировать образность и способы взаимодействия, причем никакой опыт деятельности в реальном мире не служит основой деятельности в абстрактных пространствах и манипуляций с объектами этих абстрактных моделей.

Различие между виртуальной реальностью-тренажером и виртуальной реальностью-моделью состоит в том, что при работе с визуализированной абстрактной моделью

пользователю необходимо решить некоторую стоящую перед ним научную проблему, провести анализ и интерпретацию большого объема данных, полученных в результате работы сложной компьютерной программы. Речь идет об интеллектуальной работе с абстрактными образами в средах виртуальной реальности.

Отдельно стоит вопрос о влиянии *присутствия* на выполнение мыслительной деятельности. Не отвлечет ли новое состояние от задачи? Достижимо ли присутствие как таковое при работе с абстрактными образами? Сможет ли пользователь взаимодействовать со средой, если у него не будет субъективного ощущения пребывания в ней? Фактически ставится вопрос о взаимном влиянии присутствия и интеллектуальной деятельности по обработке представленной информации: могут ли они протекать одновременно, будет ли одно усиливать другое или мешать, препятствовать решению задач (Pettifer, 1999; Slater, 1999)?

С этой задачей смыкается вопрос о влиянии среды виртуальной реальности на мыслительную деятельность, ответ на который позволяет отделить воздействие психологических эффектов от воздействия чисто технических средств. Поэтому прежде задачи изучения присутствия мы ставим перед собой задачу изучения влияния виртуальной реальности на решение интеллектуальных задач.

В связи с этим первоначальная цель, которую мы ставим в данной работе, — изучить влияние виртуальной реальности и состояния присутствия на решение интеллектуальных заданий.

Данная цель предполагает решение ряда **задач**:

1. Определить влияние виртуальной реальности на скорость и правильность решения предложенного теста.

2. Определить наличие *присутствия* во время работы с предложенной средой виртуальной реальности.

3. Обрисовать круг вопросов, связанных с взаимодействием с виртуальной реальностью, которые необходимо задавать испытуемому для максимально полного отчета о впечатлениях.

4. Определить влияние присутствия на скорость и правильность решения предложенного теста.

Анализ литературы позволяет выдвинуть ряд предположений:

1. Работа в среде виртуальной реальности оказывает влияние на выполнение умственной работы (решение интеллектуального теста): ускоряет или замедляет решение.

2. Выполнение задания в среде виртуальной реальности на базе стереоскопических очков вызывает у пользователя состояние присутствия.

3. Переживание человеком состояния присутствия вызывает изменения в его поведении, связанные с предлагаемой средой виртуальной реальности.

4. Состояние присутствия оказывает влияние на выполнение умственной работы: ускоряет или замедляет решение.

Методика

В соответствии с поставленной целью мы разработали методику, в которой испытуемым предлагалась задача на пространственное преобразование объекта. Для этого использовался тест «кубики Коса» — субтест в

интеллектуальном тесте Векслера. Тест «кубики Коса» позволяет тестировать восприятие, моторику, зрительно-моторную координацию, пространственные представления и эвристические способности, оценивать способность к выполнению основных мыслительных операций: сравнение, анализ и синтез (Филимоненко, Тимофеев, 2004).

Тест «кубики Коса» был реализован в виде компьютерной программы, которая выводит тестовые задания и изображение кубиков на экран персонального компьютера или на стереоочки Emagin Visor Z800, поддерживающие разрешение 800*600 пикселей.

Программа, реализующая тест, была написана с использованием C++ (Visual Studio 2003) и библиотеки OpenGL, которая обеспечила одновременную поддержку как привычной трехмерной графики на экране компьютера, так и работы со средой виртуальной реальности с помощью стереоочков. В последнем случае осуществляется разделение выводимого изображения на два канала, предназначенных для левого и правого глаза. При этом каждое из изображений получается с помощью сдвига виртуальной «камеры» влево или вправо, за счет чего каждый глаз видит картинку такой, какой она была бы, если бы человек действительно находился в виртуальной реальности, т.е. в том мире, который ему показан с помощью очков. Возникающий стереоэффект позволяет ощутить объемность предметов.

Работа с программой состоит из двух серий — тренировочной, предназначенной для овладения способами управления, и основной. Каждая

серия сопровождается подробной инструкцией, объясняющей испытуемым суть задания.

Тренировочная серия включает четыре задания. В первом из них испытуемым дается возможность потренироваться в управлении кубиком: его перемещении и повороте. Далее следуют три задания, в которых испытуемому предлагается выложить предложенный узор из верхних граней кубиков. В тренировочной программе использовались разноцветные кубики с двумя красными, двумя синими и двумя зелеными гранями. В двух заданиях предлагается сложить узор из четырех кубиков, а в последнем задании — из девяти. В каждом задании испытуемым предъявляется изображение виртуальной комнаты, в которой стоит стол. На столе изображается карточка с узором, который требуется сложить из кубиков, в углу стола — первый кубик, который испытуемый может поставить на выбранное им для выкладывания узора место. После того как испытуемый поставит кубик на выбранное место, в углу стола появится следующий, и так до тех пор, пока все кубики не будут выставлены. После этого на дальнем краю стола появится кнопка с надписью «далее». Если испытуемый уверен в правильности решения задачи, перед ним появляется карточка со следующим заданием и первым кубиком для его выполнения.

Управление кубиками осуществляется при помощи мыши: предъявляется кубическая «ловушка», позволяющая захватывать кубик и перемещать его требуемым образом. Тренировочная серия помогает освоиться с управлением, перемещением и поворотами

кубиков, а также изменением угла зрения на изображаемые объекты. В тренировочной серии не фиксируются ни время, ни правильность выполнения задания, она предназначена только для освоения испытуемыми способов управления кубиками.

Основная серия представляет собой реализацию теста «кубики Коса». Задача испытуемых заключается в выполнении десяти заданий на составление узора из верхних граней красно-белых кубиков, из них шесть заданий на составление узора из четырех кубиков и четыре задания на составление узора из девяти кубиков. Последнее задание на составление узора из девяти кубиков (десятое в общем ряду) отличается от предыдущих тем, что образец повернут на 45° , тогда как кубики можно устанавливать только параллельно краю стола, при этом ни образец, ни стол повернуть нельзя. От испытуемых требуется осознать, что выложенный ими в итоге узор будет повернут относительно образца, и, совершая мысленное вращение, выполнить задание.

В эксперименте приняли участие 74 человека, из них 42 женщины и 32 мужчины. На основании результатов пилотажного исследования (Авербух, Щербинин, 2010) мы отказались от использования одной и той же группы испытуемых в экспериментальных (стереочки) и контрольных (экран) условиях. Поэтому часть испытуемых — 35 человек (20 женщин, 15 мужчин) — вошли в контрольную группу, выполнявшую тест на экране компьютера, на котором было установлено разрешение $800*600$ пикселей — такое же, как на стереочках. Оставшиеся 39 человек (22 женщины, 17 мужчин) выполняли

тест в стереочках. При этом не менялось ни содержание заданий, ни способ, ни последовательность их предъявления.

Перед выполнением теста и основной (на стереочках), и контрольной (на экране) группам испытуемых предлагалось заполнить анкету с вопросами относительно пола, возраста, уровня образования, специальности, компьютерной грамотности, знания языков программирования и знакомства с виртуальной реальностью.

Во время прохождения теста у испытуемых и основной, и контрольной групп фиксировалось время выполнения заданий, правильность/неправильность решения, а также велось наблюдение за ходом решения.

После выполнения теста испытуемым предлагалось заполнить опросник присутствия (Witmer, Singer, 1998). Испытуемых основной группы просили также дать устный самоотчет. Самоотчет проводился в свободной форме, испытуемых просили высказать свои впечатления («опишите свои впечатления»). После того как испытуемый описывал свои впечатления, задавались вопросы относительно переживания испытуемыми ощущения присутствия (например: «возникло ли у Вас впечатление, что кубики, с которыми Вы работали, реальные?», «создавалось ли во время работы ощущение, что Вы находитесь там, в одной среде с кубиками?»).

Результаты и обсуждение

Результаты выполнения теста «кубики Коса»

В первую очередь рассмотрим результаты теста «кубики Коса» и

влияние на них средства вывода информации, а также определимся с основными параметрами сравнения.

Были выбраны такие очевидные параметры, как время решения задания, наличие или отсутствие ошибок при решении, способность или неспособность решить последнее (усложненное) задание и, по результатам наблюдения, пути решения этого задания. По нашим предположениям, влияние среды виртуальной реальности обнаружится, если между экспериментальной и контрольной группами будут найдены достоверные различия по этим параметрам.

Под ошибками мы понимаем такие решения, при которых испытуемый выкладывает узор, в целом похожий на образец, но не тождественный ему, а в случае с десятым заданием — выкладывание предложенного на карточке рисунка, повернутого более чем на 45° . Отдельно от ошибок мы обозначаем «отказы» — ситуации, когда испытуемый отказывался от продолжения попыток решения. Очевидно, нельзя искать различия по времени, прежде чем из выборки не будут удалены результаты этих неудачных попыток.

Значимость различий по частоте ошибок и отказов между экспериментальной и контрольной группами проверялась с помощью углового преобразования Фишера. В результате не обнаружено различий по частоте отказов, но найдены различия по частоте ошибок. Среди первых девяти относительно простых заданий явные преимущества обнаружены у контрольной группы (ниже процент ошибок в шестом и девятом задании, в остальных различий не обнаружено).

В **десятом** задании у контрольной группы процент ошибок, напротив, значимо выше.

Кажущееся противоречие объясняется, на наш взгляд, тем, что при выполнении первых девяти сравнительно легких заданий испытуемые экспериментальной группы отвлекались на непривычные условия виртуальной среды и наличие стереоскопических очков, тогда как испытуемых в контрольной группе ничего не отвлекало. Из-за рассеивания внимания на непривычное средство вывода информации они и допускали ошибки. Контрольная группа не испытывала таких трудностей, так как выполняла тест в привычных условиях на экране компьютера. На последнем задании, которое требовало от испытуемых пространственного воображения и операций мысленного вращения, очевидно, испытуемые сосредотачивали свое внимание на решении, и в этих случаях стереоскопические очки, создавая иллюзию объемного изображения, положительно влияли на правильность решения.

От анализа ошибок перейдем к анализу результатов по времени. Мы сравнивали между собой как результаты первых девяти заданий, решенных всеми испытуемыми, так и результаты выполнения всего теста и отдельно — последнего задания, решенного 57 испытуемыми, из которых 28 человек в основной группе и 29 человек в контрольной группе. Так как все полученные распределения отличаются от нормального, сравнение проводилось при помощи критерия Манна—Уитни. Мы не обнаружили значимых различий и на этом основании отвергли гипотезу о

влиянии средства вывода информации на время решения теста.

Возникает, однако, вопрос, чем были вызваны «отказы» при выполнении десятого задания. Поскольку не найдено различий между процентной долей отказов при выполнении десятого задания у экспериментальной и у контрольной групп, мы предполагаем, что «отказы» связаны не столько со средством вывода информации, сколько с индивидуальными особенностями испытуемых, которые могут быть отражены в различиях по времени решения первых девяти заданий. Для проверки этого предположения сравнивались результаты по первым девяти заданиям между испытуемыми, решившими десятое задание, и испытуемыми, не решившими десятого задания. Как для экспериментальной и контрольной групп, так и для выборки в целом были установлены статистически значимые различия по времени выполнения первых девяти заданий между решившими и не решившими десятое задание.

Таким образом, можно считать доказанным, что «отказы» при решении десятого задания связаны не со средством вывода информации, а с индивидуальными особенностями выполнения теста испытуемыми.

При наблюдении за ходом решения последнего задания мы обратили внимание на то, что некоторые испытуемые, которые проходили тест особенно медленно (по причине сложности для них управления либо в силу иных не известных нам причин), решали десятое задание без ошибок, с самого начала выстраивая нужный рисунок. Другие испытуемые, легко освоив управление и выполняя задания с большой скоростью, допускали

в ходе решения десятого задания ошибки (впоследствии исправленные) и приходили к решению только со второй или третьей попытки. Исходя из этого, мы сосредоточили внимание на различиях между экспериментальной и контрольной группами по способу решения десятого задания. В результате анализа наблюдений за ходом его решения и автоматически снимаемого протокола выяснилось, что способы решения испытуемыми десятого задания позволяют выделить несколько групп соответственно предпринимаемым стратегиям решения. Среди этих стратегий особенный интерес вызывает «мгновенное решение», когда испытуемый сразу выкладывает требуемый узор, практически не допуская при этом ошибок.

Кроме того, выделены три «неудачные» стратегии, связанные с неспособностью найти решение последнего задания и отказом от дальнейших поисков. В этих ситуациях испытуемые 1) безуспешно пытались сложить узор из 16 (или 25) кубиков, или 2) выкладывали кубики наугад и пытались «ощупью» найти правильный ответ, или 3) отказывались от решения, едва увидев задание (по одному такому случаю в каждой группе).

Воспользовавшись угловым преобразованием Фишера, мы сравнили частоту появления всех найденных нами стратегий в обеих группах и нашли различия только в группе придерживающихся второй стратегии «отказов», названной нами «неудачное хаотическое решение».

Таким образом, стратегии решения десятого задания в двух группах отличаются друг от друга; в экспери-

ментальной группе мы наблюдаем худший результат, чем в контрольной. Предварительно это можно объяснить качеством изображения в стереочках: в них белые участки рисунка сливались с фоном, создавая неверную картину. Решающие на экране могли компенсировать это, поворачиваясь и глядя на изображение под разным углом, тем самым меняя контрастность рисунка, а при работе в стереочках это невозможно. Итак, возможной причиной могут быть названы особенности вывода изображения в стереочках: по нашему предположению, это должно учитываться при проектировании визуальных систем.

Исследование присутствия и его влияния на выполнение задания

Присутствие изучалось нами на основании субъективных самоотчетов, сделанных испытуемыми экспериментальной группы, и предложенного Б. Витмером и М. Сингером опросника присутствия, «Presence Questionnaire», далее «PQ» (Witmer, Singer, 1998), который заполняли испытуемые обеих групп. PQ состоит из 28 вопросов, в которых испытуемый выставляет значение признака (например, отвлечение в ходе работы на события, не относящиеся к работе) от минимального до максимального проявления, что переводится компьютером в шкалу от 0 до 100. Таким образом, диапазон суммарного результата по опроснику содержит значения от 0 до 2800. С помощью опросника количественно оценивается величина (степень) присутствия в условиях виртуальной реальности.

В ходе субъективных самоотчетов 15 из 39 человек экспериментальной группы (5 мужчин и 10 женщин) сообщили о переживании состояния присутствия («будто я там, в одном мире с кубиками», «будто кубики реальны», «хотелось потрогать, казались, что можно переставлять руками» и т.п.).

Однако измеряет ли опросник PQ то состояние, которое субъективно оценивается пользователем как присутствие в виртуальном мире? Это покажет связь (или ее отсутствие) между устным указанием на переживание присутствия испытуемыми экспериментальной группы и результатами по опроснику PQ. Предполагалось, что при наличии связи между устным самоотчетом и результатами по опроснику PQ группа испытуемых, указавших на переживание феномена присутствия, получит значимо более высокие результаты, чем группа испытуемых, не указавших на переживание ими феномена присутствия. Поэтому по критерию Манна–Уитни сравнивались между собой ответы на вопросы опросника испытуемых, указавших на переживание ими присутствия (15 человек из 39), и испытуемых, не указавших этого (24 человека из 39). Результаты сравнения показали наличие значимой разницы ($U_{\text{эмп}} = 90$, $U_{\text{кр}} = 98$ при $p < 0.01$) по результатам опросника PQ между испытуемыми, указавшими и не указавшими на переживание присутствия. Также была рассчитана точечно-бисериальная корреляция и обнаружено наличие связи между указанием испытуемого на переживание им присутствия и результатами опросника PQ ($r = 0.32$, $r_{\text{кр}} = 0.30$ при $p < 0.05$).

Таким образом, мы можем утверждать, что с помощью опросника PQ в экспериментальной группе измерено именно то состояние, которое субъективно оценивается пользователем как присутствие в виртуальном мире.

Для анализа влияния присутствия на выполнение теста было проведено сравнение результатов субъективного самоотчета и результатов выполнения теста.

При сравнении процентного соотношения различных стратегий решения во всей экспериментальной группе и в подгруппе испытуемых, указавших на присутствие, не были обнаружены значимые различия. Не была обнаружена также корреляция между переживанием состояния присутствия и временем выполнения теста.

Итак, можно сделать вывод, что переживание испытуемыми состояния присутствия не влияло на решение ими теста.

О подходе к изучению природы присутствия

Анализ природы присутствия, проведенный в статье (Авербух, 2010), показывает ценность нейропсихологических исследований, освещенных в работе Ю.П. Зинченко с соавт. (Зинченко и др., 2010а) и подтверждающих специфичность переживаний человека в состоянии присутствия.

Некоторые особенности состояния присутствия наводят на мысль, что природа данного феномена может лежать в области измененных состояний сознания; неоднократно ставился вопрос, нет ли сходства между присутствием и наркотическим

опьянением, нет ли риска привыкания к этому состоянию? Однако, как было показано (Войскунский, Селисская, 2005), несмотря на некоторое сходство, присутствие не обладает основными признаками измененного состояния сознания. Так, например, изменения в мышлении, нарушения произвольного функционирования, крайние эмоциональные состояния, гипервнушаемость и т.п. не характерны для большинства случаев переживания состояния присутствия.

Как было показано (Авербух, 2010), присутствие, так или иначе, сводится к определению «быть там», и, на наш взгляд, это единственно верный критерий данного состояния. Поэтому представляется правильным использовать, в первую очередь, субъективный метод, поскольку никто, кроме самого человека, не может сказать, где именно он себя ощущал. Объективные методы, таким образом, носят характер вспомогательных, подтверждающих самонаблюдение испытуемого.

В качестве одного из таких субъективных методов нами использовался опросник, предложенный Б. Витмером и М. Сингером (Witmer, Singer, 1998). Напомним, что он состоит из 28 вопросов и направлен на выявление и количественную оценку степени присутствия. Авторы указывают, что конструктивная валидность доказывается высокой корреляцией между результатами опросника и теми переменными, с которыми они должны коррелировать, например, выполнением задачи.

Мы полагаем, что предложенный Б. Витмером и М. Сингером опросник на самом деле измеряет присут-

ствие на основании того, что между ответами на прямой вопрос «ощущали ли Вы, что находитесь там, в одном мире с тем, что видите» и результатами опросника обнаружена положительная корреляция. Также мы проверили его согласованность, она оказалась на хорошем, хотя и не идеальном уровне. Однако этот опросник обладает рядом существенных недостатков, которые ограничивают его применимость и ставят под сомнение его валидность.

Во-первых, основой для опросника являются теоретически выделенные факторы, исходя из которых были разработаны конкретные вопросы. Но результаты наших исследований, равно как и полученные самими авторами результаты, при проведении кластерного анализа дают иной набор кластеров, по некоторым вопросам фундаментально не совпадающий с теоретическим обоснованием. Так, например, теоретический фактор контроля на практике разросся, вобрав в себя элементы сенсорного фактора, и превратился в кластер «контроль/вовлеченность». Поэтому логично предположить, что на самом деле ключевым моментом является вовлеченность в события, а контроль за этими событиями выступает как ее часть. Аналогичным образом перераспределяются вопросы и между другими факторами.

Второй обнаруженный нами недостаток заключается в том, что сам по себе опросник не является универсальным инструментом. К примеру, вопросы, касающиеся слуха и осязания, не имеют смысла в том случае, если среда не предполагает слуховой и тактильной стимуляции, а вопросы относительно управления и манипуляции

объектами (например, «насколько хорошо Вы могли манипулировать объектами в среде виртуальной реальности?») бессмысленны, если испытуемый являлся пассивным наблюдателем. В результате выявленные нами кластеры отличались и от кластеров, полученных на практике Б. Витмером и М. Сингером, главным образом по вопросам приведенных выше типов. Все это значительно затрудняет сравнение результатов даже для двух аналогичных сред виртуальной реальности.

Таким образом, с одной стороны, нуждается в усовершенствовании метод исследования присутствия, с другой стороны, уточнения требуют теоретическое обоснование и классификация факторов присутствия.

В связи с этим мы предлагаем свой вариант исследования присутствия: не опросник, который пришлось бы модифицировать от случая к случаю, а интервью, в котором заранее задано лишь общее направление вопросов. Сами вопросы нашего интервью зависят от среды, от поведения испытуемого, от задания, которое он выполнял в среде, и от уже сказанного им как во время работы с виртуальной средой, так и в ходе интервью. Мы проанализировали отчеты испытуемых после выполнения теста в стереочках и ознакомления с предложенными обоим группам демонстрационными роликами, а также рассказы о просмотре 3D-кинофильмов. Анализ был дополнен нашими собственными впечатлениями от просмотра кинофильмов и от ознакомления с CAVE-системой. Итогом стало убеждение, что целесообразно проводить не количественное, а качественное исследование состоя-

ния присутствия, что избавляет от необходимости связывать данный малоизученный феномен с другими, часто тоже малоизученными состояниями, равно как искать количественные показатели фактически неизвестных объектов и понятий.

Типы (уровни) присутствия, на основе которых мы полагаем целесообразным базировать опрос-интервью, подробно описаны в нашей статье (Авербух, 2010). Однако предварительные итоги осуществленного нами анализа побудили нас переформулировать описания этих типов. Так, например, к **средовому** присутствию мы предлагаем отнести переживания, при которых для человека характерно представление о возможности взаимодействия со средой. Сюда относятся случаи, когда человек опасается удара о ветки, если пролетает близко от дерева, или ожидание ощутить порыв ветра в лицо, или желание прикоснуться к объектам виртуальной реальности, как к реальным, попытки взять их в руки. К **социальному** присутствию мы относим случаи, когда человек предполагает наличие других лиц в одной с ним виртуальной среде. К **личностному** присутствию, которое считается самым глубоким уровнем состояния присутствия, мы относим такие переживания, когда человек встраивает себя в виртуальную среду на уровне воспоминаний, представляя себе предысторию своего появления в виртуальном мире и опыт своего поведения в нем.

Очевидно, человек может ощущать себя встроенным в среду, пытаться прикоснуться к тому или иному объекту, закрывать руками лицо в ожидании столкновения, но при этом

не достраивать воспоминаний, не придумывать предыстории. Столь же очевидно, что если виртуальная среда не предоставляет возможности взаимодействия с другими людьми, то о социальном присутствии говорить не приходится. Мы постарались учесть эти соображения в интервью, разбив вопросы на несколько групп, соответствующих типам присутствия.

Первую группу можно обозначить как **средовую**, она, в свою очередь, распадается на впечатления, полученные от среды, на ожидания, вызванные ею (хотелось ли потрогать предметы, боялись ли столкновения и т.п.), и на самоощущение во время взаимодействия со средой (где были вы сами).

Вторая группа вопросов может быть обозначена как **социальная**, и в этой части интервью испытуемого следует расспрашивать относительно других участников виртуальной среды, если таковые были, а также об экспериментаторах и о техническом персонале, если они присутствовали в помещении. Цель таких вопросов — выяснить, усиливается ли для испытуемого ощущение «реальности» виртуальной среды при наличии в ней других людей, или это препятствует ему ощущать себя «там»; возможно, такое сопresутствие игнорируется как лишнее для взаимодействия со средой.

Третья группа вопросов касается **личностного** присутствия, в ней предлагается расспрашивать, кем именно ощущает себя испытуемый в виртуальной реальности. Предположительно он может ассоциировать себя с персонажем, предложенным конкретной системой, или придумывать

что-то иное, а может и оставаться самим собой; в последнем случае стоит поинтересоваться, помнит ли он, каким образом и почему оказался в этой среде.

Для выявления факторов, влияющих на переживание присутствия, требуется среда, насыщенная разнообразными объектами и возможностью перемещения в ней. Нами была выбрана популярная игра Grand Theft Auto: San-Andreas, в которой имеется достаточно богатый игровой мир с возможностью летать на вертолете, демонстрируя умеренно-реалистичное «поведение». К этой игре была установлена модификация Multi Theft Auto — в числе прочих нововведений она позволяет создавать разные сценарии на базе игры.

Испытуемые (18 человек, уже ознакомленные с виртуальной реальностью и стереоскопическими очками в ходе основной части эксперимента) получали возможность летать над городом, лесом и озером в условиях слабой облачности в масштабе времени 1 час = 1 мин., начиная с полудня и заканчивая десятью часами вечера (итого, время пребывания в виртуальной реальности занимало не более 10 минут). При этом они видели мир «от первого лица», т.е. им показывался не вертолет, а вид из его кабины. В качестве контроллера использовался usb-джойстик Thrust-Master Top Gun Fox 2 Pro. Испытуемым предлагалось участвовать в двух сериях с небольшим перерывом между ними. В одной серии они управляли вертолетом сами, а в другой вертолетом управлял оператор, причем наряду с пребыванием в качестве пассивных наблюдателей испытуемым предлагалось также отдавать

устные команды, соответственно которым оператор направлял вертолет. Никаких заданий, кроме наблюдения, испытуемым не давалось.

Целью этой части исследования было получение описаний переживаний испытуемых в виртуальной реальности и апробация метода исследования присутствия.

С учетом использованной в исследовании среды вопросы были сформулированы следующим образом:

1. Опишите Ваши ощущения и впечатления.

2. Какое у Вас настроение после «полета»?

3. Было ли ощущение полета, насколько оно было реально?

4. Было ли ожидание столкновения?

5. Был ли страх столкновения?

6. Было ли желание исследовать увиденное?

7. Были ли другие желания и ожидания, связанные со средой?

8. Где ощущали себя: в воздухе, в вертолете, в комнате (где проходило исследование), одновременно в комнате и в вертолете?

9. Кто, по вашему мнению, управлял вертолетом (в случаях, когда вертолетом управлял оператор)?

Варианты: оператор, персонаж среды, вертолет управлялся сам собой.

10. Как воспринимался оператор, управляющий полетом?

Варианты: участник среды, человек из другого (реального) мира, управляющий оттуда вертолетом, инструмент, не задумывались.

11. Где, по Вашему мнению, был экспериментатор (или экспериментатор вместе с оператором) в случае самостоятельного полета? Рядом с

вами в вертолете? Рядом с Вами в комнате? Вы не думали о них? Их, по вашему мнению, вовсе не было?

12. Кем Вы ощущали себя: персонажем игры, другим человеком (опишите), самим собой?..

13. Помнили ли Вы, как оказались в воздухе?

14. Было ли у Вас ощущение присутствия? В какой серии больше — в пассивной, где Вы наблюдали за своим полетом, или в активной, где управляли сами?

Следует отметить, что в каждом конкретном случае вопросы формулировались с учетом поведения испытуемого, наблюдения за его реакциями. Первые два вопроса мы предлагали для того, чтобы испытуемые могли поделиться своими впечатлениями, высказать то, что их больше всего волнует в данный момент, а потом переходить к наиболее интересным для нас пунктам. Обычно ответы были скорее эмоционального характера, сводились к восклицаниям «Круто!», «Классно!», «Понравилось!», «Тоже хочу вертолет!» и т.п. Были и менее восторженные ответы: испытуемые жаловались на усталость, сложности с управлением, невозможность заглянуть за угол, расхождение между зрительной и вестибулярной чувствительностью. Однако в общем можно сказать, что полет в виртуальной среде вызвал интерес.

Третий вопрос касался реалистичности и позволял соотнести впечатления, полученные от виртуальной среды, с впечатлениями от реального мира. Часть испытуемых не имели опыта полетов и могли сравнивать только с полетами во сне, одному человеку полет показался похожим

скорее на плавание, большинство (10 из 18) указали, что полет показался им похожим на полет в реальном мире. Были и такие испытуемые, которые нашли полет в виртуальной среде даже более реалистичным, чем в настоящем самолете, так как пассажирский самолет не предоставляет такого обзора.

С четвертого вопроса начинаются пункты, касающиеся напрямую присутствия. С 4 по 8 идут средовые вопросы, из которых 4–7 касаются впечатлений, полученных от среды, а 8 — самоощущения во время взаимодействия со средой. Эти вопросы уточнялись на основании наблюдений за испытуемыми: «Какие эмоции у Вас вызывало ожидаемое столкновение?», «Когда Вы чуть не столкнулись со стеной, что вы при этом ощутили: страх, опасение санкций за ошибку и т.п.»

Ответы испытуемых варьировались от убеждения, что они видят перед собой «картинку» или «мир игры», до уверенности, что о деревья можно стукнуться, а в озере плавать. При этом интересно, что испытуемые по-разному реагировали на опасность (которой то и дело подвергались) столкновения со зданиями, деревьями или землей. Например, для испытуемой, описавшей свое присутствие в виртуальной реальности как чрезвычайно высокое (описание во многом соответствует измененному состоянию сознания), столкновение было способом исследовать мир, «пощупать вертолетом, раз нельзя руками». Другие, по их словам, ощущали себя скорее в комнате, где проводилось исследование, нежели в воздухе над городом или в вертолете, но при виде приближающейся стены вздрагивали и пытались увернуться.

Вопросы с 9 по 11 касались социального присутствия. В нашем исследовании другие субъекты виртуальной среды были представлены не визуально, а функционально (оператор, управляющий полетом в половине серий). Несмотря на то что нашим испытуемым было прекрасно известно о наличии оператора, а некоторые даже отдавали ему команды, часть испытуемых утверждала, что вертолет в пассивной серии летал сам по себе, управляемый «механизмом типа карусели». Другие инструментом управления считали собственный голос, отдающий команды, и игнорировали человека, которому они были адресованы. Были и испытуемые, которые включали оператора в виртуальную среду, идентифицируя его с пилотом. Неоднократно мы получали ответ «Вы находились рядом со мной, но были в комнате, а я был/была в вертолете над городом».

Вопросы 12 и 13 касались личностного присутствия. В нашем исследовании мы наблюдали ситуации, в которых испытуемые ощущали себя «собой, со всей своей памятью», (т.е. не переживали личностного присутствия), «собой, но без груза привычных переживаний» и даже персонажем виртуальной среды с биографией, отличающейся от биографии самого испытуемого. Лишь в двух случаях мы наблюдали личностное присутствие: испытуемые встраивали себя в виртуальную среду на уровне воспоминаний, представляя себе предысторию своего появления в виртуальном мире, а то и биографию. В одном из них идентификация себя и персонажа была полной, испытуемая могла рассказать нам «свою» биографию, цель полета,

место службы и даже звание персонажа. Вторым случаем было скорее промежуточным, в нем испытуемая придумала предысторию, но до конца убеждать себя в ее достоверности не стала. По нашему мнению, при этом имели место элементы игры в другого человека.

Последний вопрос был предложен как завершающий, и основная его цель — подытожить интервью. Также мы пытались проверить, насколько важна для переживания присутствия собственная активность в виртуальной среде. На обобщающий вопрос только два человека ответили отрицательно, а трое указали, что переживание присутствия было выше во время пассивной, а не активной серии.

Одно из преимуществ предложенной нами методики — способность выявлять плохо формализуемые аспекты присутствия. Например, при проведении интервью многие испытуемые утверждали, что они находились в вертолете, а экспериментаторы были «рядом со мной, в комнате». Кажущаяся парадоксальность данного высказывания часто ускользала от них, а критика появлялась уже после того, как оно было произнесено вслух. Итак, состояние присутствия в двух средах одновременно вызывает парадоксальное восприятие их взаимоотношения, которое, тем не менее, кажется самому испытуемому вполне естественным.

Указанное явление хорошо согласуется с понятием «пространственное присутствие», которое определяется как продукт восходящего перцептивного процесса, направленного на то, чтобы устранить противоречие между сигналами из созданного

компьютером мира и реальности и создать впечатление нахождения в виртуальной среде (Lee et al., 2004). В нашем исследовании противоречие не устраняется полностью, и именно по его наличию мы можем определить переживание испытуемым особого состояния. Оно всегда будет сопровождать неполное присутствие, а отсутствие подобного противоречия будет свидетельствовать либо о полном погружении в виртуальную среду, либо о том, что присутствие не возникло.

Этот вид присутствия, практически не выделяемый с помощью стандартизированного опросника, был, однако, легко идентифицирован в ходе интервью. Интересно, что большинство испытуемых не испытывали его в полной мере, лишь одна участница эксперимента «разместила» экспериментаторов «внутри вертолета», т.е. полностью в виртуальной среде.

Можно сказать, что метод интервью доказал свою эффективность и позволил на практике идентифицировать рассматриваемые типы присутствия. Кроме того, он позволил лучше понять динамику процесса, изменение восприятия при возникновении присутствия. Наконец, гибкость этого метода позволяет подстраивать его проведение под конкретную среду виртуальной реальности, проясняя при этом все ключевые для понимания аспекты.

Заключение

Виртуальная реальность, будучи принципиально новой компьютерной средой, воспринимается пользователями иначе, чем привычный интерфейс, рассчитанный на вывод

информации на экран. Взаимодействие с ней нуждается в пристальном изучении со стороны психологов, так как не исключено, что именно психологические факторы влияют если не на эффективность работы в виртуальной реальности, то на готовность взаимодействовать с ней. Как показали результаты нашего исследования, средство вывода информации оказывает влияние на результаты прохождения теста «кубики Коса» не на время, не на правильность (совпадение с образцом) выполнения теста, а на саму способность найти решение сложной задачи. По нашему мнению, это связано с несовершенством стереочков и должно учитываться при разработке специфических для виртуальной реальности программных систем.

Очевидно, среда виртуальной реальности на базе стереоскопических очков может способствовать созданию ощущения присутствия, однако такое ощущение возникает далеко не всегда. Лишь треть испытуемых ощутили эффект присутствия при решении интеллектуальных задач в виртуальной реальности. Предположительно переживание испытуемыми этого состояния (или отсутствие переживания) связано с их индивидуальными качествами; необходимо дополнительное изучение предрасположенности к переживанию присутствия.

Состояние присутствия как таковое не оказало значимого влияния на время и правильность решения теста «кубики Коса». Возможно, переживание состояния присутствия не будет оказывать влияние и на решение других интеллектуальных задач сходного типа и может не приниматься во внимание при проектиро-

вании виртуальных сред, предназначенных для сложной умственной деятельности. С другой стороны, такие среды не подходят для изучения особенностей состояния присутствия.

На основании проведенных исследований мы предполагаем, что при изучении состояния присутствия преждевременно опираться на те или иные теоретические модели, объясняющие это состояние. На данном этапе изучения явления нам представляется гораздо более важным как можно более подробно описать его, найти все его характерные особенности, привести все случаи, к нему относящиеся, и все случаи, которые при внешнем сходстве не могут быть названы переживанием состояния присутствия, а в итоге предложить по возможности непротиворечивую классификацию изучаемых явлений. Лишь когда понятие присутствия будет описано достаточно подробно и всякое новое явление можно будет отнести к уже известной категории, тогда, по нашему мнению, можно будет переходить к изучению природы присутствия и причин, приводящих к переживанию этого состояния.

В своем исследовании мы перешли от использования стандартизированных опросников к методу неформального интервью, позволяющему изучить явление в деталях и недоступных формализованным методикам нюансах. Предложенный нами метод исследования позволяет определять не количественные, а качественные ступени переживания присутствия: от отстраненного наблюдения за предлагаемым изображением до полного включения себя в виртуальный мир.

Литература

- Авербух В.Л., Авербух Н.В., Первалов Д.С., Топорков Д.Н., Топоркова И.В. Постановка проблемы психологического обоснования моделирования пользователей при разработке специализированных визуальных систем // 15-я Международная конференция по компьютерной графике и ее приложениям ГрафиКон'2005, 20–14 июня 2005, Новосибирск: Труды Конференции. Новосибирск: Институт вычислительной математики и математической геофизики, 2005. С. 329–331.
- Авербух Н.В. Психологические аспекты феномена присутствия в виртуальной среде // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 105–113.
- Авербух Н.В., Щербинин А.А. Виртуальная реальность в образовании // Третья международная конференция «Информационно-математические технологии в экономике, технике и образовании», г. Екатеринбург, 20–22 ноября 2008 г.: Тезисы докладов. Екатеринбург, УГТУ-УПИ, 2008. С. 267–268.
- Авербух Н.В., Щербинин А.А. Феномен «присутствия» в виртуальной реальности в контексте интеллектуальной деятельности человека // Седьмая международная научно-методическая конференция «Новые образовательные технологии в вузе (НОТВ – 2010)»: Сборник материалов. Екатеринбург, 2010. Ч. 2. С. 155–157.
- Войсунский А.Е., Селисская М.А. Система реальностей: психология и технология // Вопросы философии. 2005. № 11. С. 119–130.
- Зинченко Ю.П., Меньшикова Г.Я., Баяковский Ю.М., Черноризов А.М., Войсунский А.Е. Технологии виртуальной реальности: методологические аспекты, достижения и перспективы // Национальный психологический журнал. 2010а. №1 (3). С. 54–62.
- Зинченко Ю.П., Меньшикова Г.Я., Баяковский Ю.М., Черноризов А.М., Войсунский А.Е. Технологии виртуальной реальности: методологические аспекты, достижения и перспективы // Национальный психологический журнал. 2010б. № 2 (4). С. 64–71.
- Филимоненко Ю.И., Тимофеев В.И. Тест Векслера. Диагностика структуры интеллекта (взрослый вариант): Методическое руководство. СПб.: ГП «ИМАТОН», 2004.
- Fencott C. Content and creativity in virtual environment design // Proceedings of Virtual Systems and Multimedia '99, University of Abertay Dundee. Dundee, Scotland, 1999. P. 308–317.
- Insko B.E. Measuring presence: Subjective, behavioral and physiological methods [Электронный ресурс] // Being there: Concepts, effects and measurement of user presence in synthetic environments / G. Riva, F. Davide, W.A.I. Jsselstein (eds.). Amsterdam: IOS Press, 2003. URL: http://www.neurovr.org/emerging/book4/4_07IN-SKO.PDF (дата обращения: 26.05.2010).
- Huang M.P., Himle J., Beier K., Alessi N.E. Comparing virtual and real worlds for acrophobia treatment // Medicine meets virtual reality: Art science, technology: Healthcare (R)evolution / J.D. Westwood, H.M. Hoffman, D. Stredney, S.J. Weghorst (eds.). Amsterdam: IOS Press, 1998. P. 75–179.
- Huang M.P., Alessi N.E. Presence as an emotional experience // Medicine meets virtual reality: The convergence of physical and informational technologies options for a new era in healthcare / J.D. Westwood, H.M. Hoffman, R.A. Robb, D. Stredney

(eds). Amsterdam: IOS Press, 1999. P. 148–153.

Lee S., Kim G.J., Rizzo A., Park H. Formation of spatial presence: By form or content? // Proc. 7th Annual International Workshop on Presence, 2004 / M.A. Raya, B.R. Solaz (eds.). Valencia: Universidad Politécnic de Valencia, 2004. P. 20–27.

Pettifer S.R. An operating environment for large scale virtual reality [Электронный ресурс] // A thesis submitted to the University of Manchester for the degree of doctor of philosophy in the faculty of science and engineering. Department of computer science. April 1999. URL: <http://aig.cs.man.ac.uk/>

publications/papers/srp-phd.pdf (дата обращения: 26.05.2010).

Slater M. Measuring presence: A response to the Witmer and Singer Presence Questionnaire // Presence, Teleoperators and Virtual Environments. 1999. October. 8. 5. 560–565.

Stanney K., Salvendy G. Aftereffects and sense of presence in virtual environments: Formulation of a research and development agenda // International Journal of Human-Computer Interaction. 1998. June. 10. 2. 135–187.

Witmer B.G., Singer M.J. Measuring presence in virtual environments: A presence questionnaire // Presence. 1998. 7. 3. 225–240.

Практическая психология

МОДЕЛЬ СУПЕРВИЗИЙ ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ЦЕНТРА ДИСТАНЦИОННОГО ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Е.Б. СТАНКОВСКАЯ



Станковская Елена Борисовна — преподаватель факультета психологии НИУ ВШЭ. Профессиональные интересы: персонология, экзистенциальный анализ, психология телесности, психологическое консультирование

Контакты: stankovskaya@hse.ru

Резюме

В статье представлена модель супервизорского сопровождения, ориентированная на молодых специалистов центра дистанционного экзистенциально-аналитического консультирования. Раскрыты цели, задачи и результаты супервизорской поддержки, методологический базис модели, описаны и обоснованы форматы организации супервизий.

Ключевые слова: консультативная персонология, консультативная психология, супервизии, психологическое консультирование, экзистенциальный анализ.

Супервизии традиционно являются неотъемлемым элементом обучения и профессионального сопровождения психологов-консультантов. Необходимость включения

этого формата в образовательный процесс отражена в Страсбургской декларации, принятой Европейской психотерапевтической ассоциацией, в разработанных в США стандартах

Совета по аккредитации образовательных программ по консультированию (The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs). В экзистенциально-аналитическом сообществе участие и представление индивидуальных случаев на супервизиях выступает одним из условий сертификации консультантов.

Столь важная роль супервизий обусловлена спецификой профессиональной деятельности психолога-консультанта, которая, с одной стороны, предполагает владение сложными теоретическими конструктами и техниками работы, с другой — развитую способность осознавать переживания клиента и собственные чувства, высокую толерантность к неопределенности, гибкость и устойчивость во взаимодействии с клиентом. Кроме того, психологическое консультирование, как и другие виды помогающих профессий, связано с рисками формирования у специалиста синдрома эмоционального выгорания.

Таким образом, для успешной практической деятельности консультант должен освоить не только *систему теоретических представлений*, но и получить *опыт проживания соответствующих психологических содержаний, упражнения профессиональных навыков и обхождения с собственными личностными дефицитами*.

Одним из эффективных «ответов» на указанные вызовы профессии является регулярное участие в супервизиях. Именно этот формат работы предоставляет пространство для соединения теоретических положений с живым, практическим опытом (Щукина, 2008а, б), для отработ-

ки конкретных приемов консультирования, получения эмоциональной поддержки, обнаружения личностных трудностей и особенностей консультанта, влияющих на его отношения с клиентами (Булюбаш, 2003; Goodyear, Bernard, 1998).

В настоящее время в России, к сожалению, нет устоявшихся стандартов организации супервизорской поддержки для практикующих консультантов. Осознавая потребность в подобном сопровождении и опираясь на мировой опыт в этой области, мы создали *модель супервизий*, ориентированную на молодых специалистов, работающих в центре дистанционного экзистенциально-аналитического консультирования.

Анализ литературы (Булюбаш, 2003; Щукина, 2008а, б; Goodyear, Bernard, 1998) позволил нам реконструировать потенциалы супервизий для развития консультанта и его клиентов, центра психологической помощи, профессионального сообщества, психотерапевтического метода и практики психологического консультирования в целом, академической и консультативной персонологии. В соответствии с этим были выделены следующие **цели и задачи супервизорского сопровождения** молодых специалистов, практикующих дистанционное экзистенциально-аналитическое консультирование (таблица 1).

Учитывая теоретическую ориентацию и этап профессионального развития адресатов супервизорского сопровождения, в качестве **методологической базы** данной модели были выбраны теория экзистенциального анализа и логотерапии А. Лэнгле (Лэнгле, 2006, 2009а, б),

Таблица 1

Цели и задачи супервизорского сопровождения специалистов центра дистанционного экзистенциально-аналитического консультирования

Цели	Задачи
Профессиональное и личностное развитие консультантов	<ul style="list-style-type: none"> – Отработка навыков психологического консультирования, упражнение в применении экзистенциально-аналитических техник и методов работы. – Помощь в антропологической, структурной и динамической диагностике трудностей клиентов. – Формирование навыков концептуализации клиента и понимания его психодинамики и генеза актуального состояния с позиции концепции четырех фундаментальных мотиваций А. Лэнгле. – Определение стратегии работы с клиентом. – Анализ «сложных случаев» и поиск путей преодоления трудностей консультанта. – Содействие в выстраивании «композиции» (структуры) сессии с клиентом. – Развитие профессиональной идентичности консультанта. – Совершенствование способности распознавать, понимать и обходиться с собственными чувствами. – Обучение приемам анализа психотерапевтических отношений. – Укрепление установки консультанта на саморазвитие. – Определение индивидуальной траектории профессионального и личностного развития консультанта.
Эмоциональная поддержка консультантов	<ul style="list-style-type: none"> – Уменьшение тревоги консультанта, связанной с профессиональной деятельностью. – Эмоциональная «разгрузка» консультанта, поддержка в работе с агрессивными, оказывающими давление клиентами. – Приобщение к культуре психогигиены. – Формирование доверительных и уважительных отношений в коллективе, создание безопасного пространства для формирования профессиональной идентичности специалиста. – Конструктивная обратная связь, улавливающая и возвращающая консультанту опыт его профессиональных успехов, применения нетривиальных приемов работы, точного понимания динамики индивидуальной жизни клиентов и т.д.
Оценка и нормирование профессиональной деятельности консультантов	<ul style="list-style-type: none"> – Экспертная оценка профессиональной деятельности специалиста. – Корректировка стратегий и тактики работы с клиентами. – Разъяснение и контроль над соблюдением этических принципов работы психолога-консультанта. – Определение границ эффективности консультативного способа взаимодействия и необходимости обращения к другим специалистам (психотерапевтам, врачам, юристам, священнослужителям и т.д.). – Освоение последовательности действий консультанта в случае суицидального обращения.
Координация деятельности специалистов центра	<ul style="list-style-type: none"> – Обсуждение случаев работы нескольких консультантов с одним клиентом и согласование их действий. – Трансляция принципов и условий работы центра.
Накопление и осмысление опыта практической деятельности в контексте консультативной персонологии	<ul style="list-style-type: none"> – Сбор эмпирических данных (аудио-, видеозаписи супервизий, расшифровки консультативных сессий и обучающих семинаров). – Исследование эффективности применения методов экзистенциального анализа, способов обучения психологическому консультированию, процесса профессионального становления психолога-консультанта и т.д. – Научное обоснование и развитие экзистенциального анализа и практики психологического консультирования.

концепции динамики профессионального становления психологов-консультантов (Хамитова, 2000; Stoltenberg et al., 1995).

Экзистенциальный анализ и логотерапия — это феноменологическое направление психологического консультирования и психотерапии, центральной темой которого выступает человек во взаимодействии с миром. В его основе лежит идея о том, что необходимым условием и одновременно способом достижения индивидуальностью исполненного бытия — *экзистенции* — является развитие им собственной индивидуальности.

Экзистенциальный анализ начал создаваться в 1930-е гг. В. Франклом, который позднее отошел от этого направления и сосредоточил свои усилия на разработке логотерапии. А. Лэнгле не только развил идеи своего учителя, но во многом переосмыслил и дополнил их, что позволяет говорить о самобытности созданной им концепции. В настоящее время экзистенциальный анализ А. Лэнгле является научно обоснованным и эмпирически проверенным подходом в психологии, признанным мировым сообществом (Международной психотерапевтической федерацией, Европейской психотерапевтической ассоциацией и т.д.). Долгосрочные образовательные программы по данному направлению проводятся в Австрии, Аргентине, Канаде, России, Чили. Подчеркнем, что за годы существования практики экзистенциально-аналитической помощи в России была продемонстрирована ее эффективность в дистанционном консультировании (Лэнгле и др., 2005) и в супервизорском сопровождении специалистов (Размахнина, 2011).

В соответствии с данным подходом, вслед за В. Франклом, человек рассматривается как живое единство трех измерений: телесного, психического и духовного. Основные темы, содержания духовного измерения человека обобщены А. Лэнгле в разработанной им концепции фундаментальных мотиваций. Анализируя характер запросов, которые обращает ситуация к человеку, он выделяет в них четыре горизонта: возможного, ценного, этически допустимого и осмысленного. В соответствии с этим автор намечает четыре основополагающие области экзистенции: внешний мир, его условия и возможности; жизнь, человеческая природа в ее витальности; бытие собой; будущее с его возможностями для воплощения и призывом к действиям. Эти фундаментальные условия исполненной жизни всегда присутствуют в бытии индивида и выступают четырьмя фундаментальными экзистенциальными мотивациями человека: мотивацией к физическому и духовному преодолению бытия, к тому, чтобы «мочь быть» в мире; мотивацией к получению радости от жизни и переживанию ценностей, к тому, чтобы «нравилось жить»; мотивацией к аутентичности и справедливости, к тому, чтобы «иметь право быть собой»; мотивацией к экзистенциальному смыслу и реализации ценности, к тому, чтобы «действовать должным образом».

В практике экзистенциально-аналитического консультирования эта концепция применяется для структурной и процессуальной диагностики трудностей клиента, концептуализации индивидуального случая, а также для планирования стратегии

и тактики консультативного процесса. В ходе помощи клиентам используются три группы методов: методы, направленные на ресурсы, на проблему и на развитие личности.

Так как предлагаемая нами модель супервизорского сопровождения ориентирована на начинающих консультантов, мы постарались оптимизировать ее под запросы именно этой группы специалистов.

Анализ литературы по проблеме профессионального становления психологов-консультантов позволил выявить следующую *специфику профессиональной ситуации молодых специалистов*.

Начинающий консультант сталкивается с противоречием между присущим ему уровнем профессионализма и сложностью задач, возникающих в ходе его практической деятельности. В эмоциональном плане это несоответствие между умениями и требованиями отражается в виде диффузной тревоги, страхов, неуверенности в собственных профессиональных возможностях. Молодой специалист занят поисками ответов на три главных вопроса: «*Что представляет собой психологическое консультирование?*», «*Как я могу консультировать?*» и «*Действительно ли я способен выполнять эту работу успешно?*». При этом у него еще нет сформированной системы критериев оценки своей профессиональной деятельности и ее эффективности, нет надежного «инструмента» для уловления личностных и профессиональных вкладов в клиента. Рефлексия консультативного процесса во многом является ограниченной: консультант фокусируется на частных деталях сессии, от его внимания час-

то ускользают психотерапевтические отношения, перспектива дальнейшей работы, причины, внутренние основания обращения человека за консультацией и т.д.

На начальном этапе профессионального становления консультант обнаруживает амбивалентное отношение к супервизорской поддержке. С одной стороны, он стремится к ее получению, с другой — испытывает стыд и страх перед супервизором. В содержательном плане специалист заинтересован, в первую очередь, в обретении от супервизора конкретных рекомендаций, техник, «рецептов» правильного поведения с клиентом, а также в выстраивании стратегии и тактики консультативного процесса.

Соответственно, супервизорское сопровождение должно быть направлено на эмоциональную поддержку и подтверждение консультанта в статусе профессионала, формирование и тренировку профессиональных навыков, оказание помощи в диагностике и концептуализации случая, планирование траектории дальнейшей работы, экспертную оценку осуществляемых консультантом интервенций, прояснение связанных с клиентом переживаний. Кроме того, супервизии должны быть ориентированы на анализ психотерапевтических отношений, поощрение инициативности и креативности специалиста, формирование профессионального самосознания и идентичности, приобщение к профессиональному сообществу.

Реализация указанных целей и задач позволяет обеспечить следующие **результаты супервизорского сопровождения**: высокое качество

предоставляемых клиентам услуг, развитие и эмоциональное благополучие консультантов, согласованную работу коллектива центра, участие в жизни экзистенциально-аналитического сообщества, вклады в развитие экзистенциального анализа и консультативной персонологии.

На практике применение данной модели предполагает использование на регулярной основе различных **форматов супервизорского сопровождения**: индивидуального и группового, заочного и очного, клинического и образовательного.

Применение *индивидуальных супервизий* связано с гибкостью, полнотой видения стиля работы консультанта, а также привлекательностью данного формата для специалиста (Prieto, 1998; Ray, Altekruze, 2000). В частности, этот формат позволяет реализовывать индивидуальную программу встреч с супервизором, дает обзор различных индивидуальных случаев консультанта, позволяет фиксировать прогресс в работе с конкретным клиентом и динамику профессионального развития в целом, а также обеспечивает высокий уровень конфиденциальности (Efstation et al., 1990). Жанр индивидуальной беседы облегчает прояснение трудных, эмоционально нагруженных профессиональных ситуаций, которые консультант не может обсуждать с коллегами.

Использование *групповых супервизий*, помимо экономических соображений, обусловлено существенными преимуществами данного формата. Так, в групповой работе консультант не только анализирует случаи из собственной практики, но и получает доступ к опыту коллег, обнаруживает универсальность ряда про-

фессиональных сложностей и одновременно знакомится с богатством индивидуальных стилей работы. Источником поддержки для него становится не только супервизор, но и другие участники обсуждения (Булюбаш, 2003). Непохожесть, разнообразие откликов укрепляет сложность, многомерность профессиональной рефлексии специалиста. Помимо этого, групповые супервизии могут способствовать сплоченности коллектива.

Заочные супервизии предполагают анализ индивидуальных случаев на основе подготовленных консультантом презентаций. Супервизор не присутствует лично во время сессии, и источником информации выступает молодой специалист. В соответствии с правилами экзистенциально-аналитических супервизий, презентация индивидуального случая должна содержать: ясно сформулированный запрос к супервизору, краткие сведения о клиенте и указание количества проведенных сессий, антропологическую, структурную и процессуальную диагностику трудностей клиента, информацию о динамике консультативного процесса, применяемых методах и техниках.

Представляется важным также проведение *очных супервизий*. В случае получения информированного согласия клиента супервизор может стать свидетелем живого консультативного процесса и получить собственное, основанное на непосредственном восприятии впечатление о работе специалиста. Подобный опыт является особенно важным на начальных этапах профессионального становления, когда консультант еще не обладает развитой способностью к

профессиональному самовосприятию и к рефлексии психотерапевтического взаимодействия.

Поскольку данная модель адресована молодым специалистам, в ее структуру включены *образовательные супервизии* (Щукина, 2008а). В процессе образовательных супервизий происходит обучение консультантов экзистенциально-аналитическим техникам и методам, осмысление практического опыта с теоретических позиций, а также ознакомление консультантов с более общим контекстом консультативной персонологии.

Клинические супервизии ориентированы, в первую очередь, на анализ и развитие практической деятельности консультанта. В рамках этих встреч специалисты получают возможность прояснения индивидуальных трудностей, возникающих в работе с клиентами, и обнаружения более эффективных способов помощи; обретают эмоциональную поддержку и ориентиры для построения индивидуальной траектории профессионального развития. Важными темами также выступают: профессиональное самосознание и идентичность специалиста, причастность к профессиональному сообществу, психологическое консультирование как феномен культуры.

В *содержательном плане* данная модель предполагает использование тематических супервизий и супервизий, связанных с текущей практикой консультанта.

При учете специфики экзистенциального анализа как метода консультирования и профессиональной ситуации молодого специалиста нам кажется уместной организация следующих *тематических супервизий*:

- суицидальные обращения и кризисная интервенция;
- композиция сессии;
- работа с агрессивными клиентами;
- способы обхождения с давлением, оказываемым на консультанта;
- феноменологический метод в практике дистанционного консультирования;
- «забота о себе»: психогигиена.

В случае необходимости возможна также организация серии супервизий, направленных на анализ практики применения конкретных экзистенциально-аналитических методов («Персональный экзистенциальный анализ», «Метод укрепления воли», «Метод занятия персональной позиции» и т.д.).

Таким образом, супервизии являются центральным элементом подготовки и профессионального сопровождения психологов-консультантов. Реализация полноценной супервизорской поддержки вносит вклад в эмоциональное благополучие специалиста и его клиентов, а также способствует развитию психотерапевтического метода, практики психологической помощи и консультативной персонологии.

Литература

- Буллобаш И.Д.* Основы супервизии в гештальт-терапии. М.: Изд-во Института психотерапии, 2003.
- Лэнгле А.* Персональный экзистенциальный анализ // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / Под науч. ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009а.
- Лэнгле А.* Фундаментальные мотивации экзистенции как действенная структура экзистенциально-аналитической терапии // Экзистенциальный анализ. Бюллетень. 2009б. № 1. С. 9–29.
- Лэнгле А.* Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций. М.: Генезис, 2006.
- Лэнгле А., Зайцев С.Н., Шумский В.Б.* Экзистенциальный анализ в практике телефонного психологического консультирования // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 2. С. 99–109.
- Размахнина Д.Ю.* Возможности супервизии работы начинающих тренеров подростковых групп на основании модели персонального экзистенциального анализа А. Лэнгле // Экзистенциальный анализ. 2011. № 3. С. 181–201.
- Хамитова И.Ю.* Развитие профессиональной идентичности консультанта [Электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа. Электрон. журн. 2000. № 1. URL: <http://psyjournal.ru/index.php>.
- Щукина Ю.В.* Особенности «образовательной» и «клинической» супервизии школы Понимающей психотерапии. 2008а. [Электронный ресурс]. URL: http://pk.mgppu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=356&Itemid=1.
- Щукина Ю.В.* Функции супервизии в обучении методу понимающей психотерапии. 2008б. [Электронный ресурс]: URL: http://pk.mgppu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=269&Itemid=128.
- Efstation J.F., Patton M.J., Kardash C.A.* Measuring the working alliance in counselor supervision // Journal of Counseling Psychology. 1990. 3. 322–329.
- Goodyear R.K., Bernard J.M.* Clinical supervision: Lessons from the literature // Counselor Education and Supervision. 1998. 38. 1. 6–22.
- Prieto L.R.* Practicum class supervision in SACREP-accredited counselor training programs: A national survey // Counselor Education and Supervision. 1998. 38. 113–124.
- Ray D.C., Altekruze M.* Effectiveness of group supervision versus combined group and individual supervision // Counselor Education and Supervision. 2000. 40. 1. 119–130.
- Stoltenberg C.P., McNeil B.W., Crethar H.C.* Persuasion and development in counsellor supervision // The Counselling Psychologist. 1995. 23. 633–648.

Обзоры и рецензии

МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПОНИМАНИЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ

С.Л. БЛИННИКОВА

Резюме

Ориентация субъекта в условиях противоречия на отвержение одной из оппозиционных интерпретаций в пользу другой или на отвержение сразу обеих и альтернативное этой тенденции изыскание возможностей полагания обеих интерпретаций истинными затрагивают многие психические процессы. Следовательно, в целях диагностики применяемого субъектом способа понимания противоречий может быть использован целый ряд методик. В статье представлен обзор существующих методик, направленных на оценку процессов категоризации, искажения нового опыта, направленности внимания при восприятии объектов и объяснении и предсказании событий, субъективного контроля, выбора, поиска выхода из ситуации, интеграции форм мышления, самосознания и гибкости стратегий действия.

Ключевые слова: понимание противоречий, диагностика, методы.

Сталкиваясь с противоположным, субъект может стараться отвергнуть одну из альтернатив и полностью принять другую или отвергнуть обе, а может ориентироваться на сохранение обеих как истинных (Ильенков, 1977, 2002; Franks, 2003; Johnson, 1992; Maurer, 2002; Peng, Nisbett, 1999).

Принято считать, что тенденция использовать тот или иной способ

понимания противоречий проявляется в разных психических процессах (Frenkel-Brunswik, 1949; Nisbett et al., 2001). В связи с этим используются существенно различающиеся методы диагностики.

Одно из направлений оценки касается процессов **категоризации**. Первый параметр оценки категоризации — *переход в восприятии к другой категории* при таком изменении

стимула, когда он приобретает большее соответствие новой категории. Респонденту последовательно по порядку предъявляются карточки из набора, в котором первая и последняя карточки содержат существенно различающиеся изображения (например, собака и кошка, разные цвета), а промежуточные представляют собой переходные стадии между этими двумя (Frenkel-Brunswik, 1949). В качестве изображений используются также цифры: на завершающей карточке из последовательности представлена цифра, а на первой — трудноразличимое изображение или другая цифра, остальные карточки содержат промежуточные изображения (там же). От респондента требуется назвать изображенное (животное, цвет, цифру). Показателями ригидности (затрудненности перехода к иной категории) выступают большее число картинок, квалифицированное в соответствии с первым изображением, и более медленные ответы на меняющиеся стимулы.

Второй параметр — *ориентация на различие объектов или их сходство при категоризации*. Этот параметр изучается в рамках когнитивных стилей «узкий — широкий диапазон эквивалентности», «узость — широта категории» (Холодная, 2002), а также толерантности к неопределенности (Furnham, Ribchester, 1995). Показателями ориентации на сходство считаются выделение респондентом меньшего числа более широких (включающих много объектов) категорий при свободной сортировке (Холодная, 2002; Furnham, Ribchester, 1995) и более быстрая классификация, свидетельствующая о мень-

шей потребности в уверенности и определенности (Furnham, Ribchester, 1995). Большая ориентация на различия связывается с потребностью в определенности и «черно-белым» мышлением (Холодная, 2002).

Третий параметр — *возможность интеграции категорий*. Низкая дифференциация и интеграция понятий (категорий) связывается со склонностью к «черно-белому» мышлению, нетерпимостью к неопределенности, неспособностью думать в режиме относительности. Высокая дифференциация и интеграция понятий предполагает учет множества альтернативных интерпретаций ситуации, открытость новому, в том числе противоречивому опыту, обобщение самой разнородной информации, способность строить интегрированный образ другого человека с учетом противоречивой информации. Первое характеризует конкретную концептуализацию, второе — абстрактную (как когнитивный стиль), или синтетичность и аналитичность, соответственно. Показатель — количество и степень выраженности «абстрактных» ответов на незавершенные предложения, в которых задана конфликтная социальная ситуация или аспект собственного поведения респондента (там же).

Четвертая особенность категоризации при диалектическом обращении с противоречием заключается в *группировке объектов скорее на основе функциональных отношений или отношений часть—целое*, нежели категории как перечня признаков. Задача для респондента состоит в группировке объектов и назывании ее основания. Ответы оцениваются по

применяемому основанию: функциональное, контекстуальное или по признакам, которыми обладают объекты. Для этого используются разные процедуры, например, выбор двух наиболее сходных объектов из трех, выбор одной из двух групп (каждая по 4 объекта) как более сходной с целевым объектом. Другая процедура состояла в предъявлении респондентам объектов, про которые сообщалось, что они относятся к одной из двух категорий (вымышленные животные с двух разных планет). Затем респондент определял (с обратной связью), к какой из этих категорий относится каждый новый предъявляемый объект. Показателем диалектичности служила большая степень спонтанной ориентации на сходство с примерами, чем на признаки и увеличение ошибок классификации при предварительном ориентировании на использование перечня признаков (Nisbett et al., 2001).

Диалектическое понимание противоречий предполагает возможность принятия впечатлений, не соответствующих или даже противоречащих имеющимся у человека представлениям, которые он оценивает как правильные, — толерантность к ним. Нетолерантность оценивается по **искажениям опыта в направлении его большего соответствия уже имеющимся знаниям**. В исследованиях толерантности к неопределенности использовался пересказ истории с участием персонажа другой (в сравнении с респондентом) расы и социального статуса. Искращения содержания, ставившие данного персонажа в худшее положение, отражали следование социальным предрассудкам и свидетельствовали об интоле-

рантности (Frenkel-Brunswik, 1949). При оценке когнитивного стиля толерантности к нереалистическому опыту задавался конфликт между имплицитным или заданным в инструкции знанием и характеристиками актуальной ситуации восприятия объектов. В методике «Кажущееся движение» толерантность выражена больше, если больше временной диапозон, в котором данный испытуемый видит один движущийся объект при предшествующем опыту объяснения, что восприятие движения — это иллюзия, а на самом деле предъявляются два отдельных кадра с изображением объекта. В методике с использованием анизейконических линз, искажающих видимые пространственные отношения объектов, показателями толерантности являются меньшее количество опознанных искажений и меньшее время опознания (Холодная, 2002).

Выраженность диалектического понимания противоречий оценивается как тенденция обращать внимание скорее на **контекст**, чем на **фокальный объект при восприятии объектов и объяснении и предсказании событий**. Такие индивиды характеризуются полезависимостью по тесту Виткина «Стержень и рамка»; ответами, учитывающими все аспекты карточки в тесте Роршаха; связанными с особенностями фона первыми высказываниями по поводу предъявляемых анимированных сцен; лучшим выполнением задания по называнию слов, находящихся на фоне, по сравнению со словами, написанными без фона; переоценкой ковариации появлений объектов на экране. При исследовании с этой точки зрения объяснения и предсказания

событий показателями выступают указание меньшего числа факторов, несущественных для разрешения запутанной ситуации; объяснение поведения человека на основе ситуационных факторов в большей степени, нежели на основе его диспозиций; уклонение оценки вероятности событий, производимой задним числом, в сторону увеличения; меньшее удивление при предъявлении двух соперничающих гипотез по сравнению с предъявлением одной. Еще одним показателем служит отсутствие ожидания большего успеха при убеждении в *собственном контроле* над событиями (см.: Nisbett et al., 2001).

Существуют методы оценки отношения к противоречиям посредством **выбора более желательной ситуации**. Диалектический способ выражается в выборе в качестве таковой неопределенной или противоречивой ситуации. В качестве материала использовалось описание урн, наполненных шарами двух цветов, для одной из которых известна пропорция шаров разного цвета (например, пополам), а для другой нет (Lauriola, Levin, 2001); сценарии с описанием лечения, в одном из которых приводилось однозначное подтверждение эффективности, в другом — противоречивые данные двух исследований, в одном из которых эффективность подтвердилась, а в другом нет (Bier, Connell, 1994); пословицы с диалектическим содержанием и без такового; диалектический и формально-логический аргументы о существовании Бога и в пользу утверждения об отсутствии увеличения скорости падения тяжелого тела при присоединении к нему легкого (Peng, Nisbett, 1999). От респондента

требуется выбрать наиболее убедительные и привлекательные, с его точки зрения аргументы. В этом случае сам респондент прямо осуществляет выбор диалектического или иного материала.

Другие процедуры позволяют отслеживать тенденцию респондента к **поиску диалектического выхода** из ситуации. Испытуемому предъявляется диалектическая ситуация — ситуация противоречия, содержащая отношение противоположности; и ведется наблюдение за ее диалектическим преобразованием. Показатели данной тенденции — компромиссное разрешение социальных противоречий, учитывающее интересы обеих сторон в конфликте, склонение к компромиссному выбору, включающему как важные все измерения, по которым различаются объекты, повышение оценки правдоподобия утверждения при предъявлении его в паре с оппозиционным ему по сравнению с предъявлением без пары (Nisbett et al., 2001). Н.Е. Веракса, проводя исследование с детьми, использовал диалектические задачи, в которых инструкцией задавались поиск целостностей (объектов), обладающих противоположными качествами одновременно (например: что есть и живое и неживое или и то же самое и другое?); противоположные выводы об обладании объектом некоторым качеством (например: хвост ослика является подарком, так как его ему дарят, и не является, так как это хвост самого ослика); противоречие между начальным и конечным состоянием ситуации (набор картинок, которые надо правильно расположить соответственно качественным изменениям

изображенной ситуации и составить по ним рассказ). Проявлениями диалектического рассуждения считались ответы, в которых противоположные свойства входят в существенную характеристику объекта (например, близнец и тот же самый и другой), признается правильность обоих способов рассуждения, приводящих к разным выводам, расположение картинок и его описание отражает последовательность и смысл трансформаций ситуации соответственно (Веракса, 2006).

Диалектическое понимание противоречий, выраженное в **интеграции различных форм мышления**, – иррационального, содержащего материал влечений, и рационального – оценивается с помощью качественного анализа ответов на карты Роршаха (Blatt et al., 1969).

Распространена диагностика тенденции диалектического отношения к противоречиям методом **самоотчета** в форме опросников – шкалы толерантности к неопределенности (Шалаев, 2004; Budner, 1962; Chan, 2004; Furnham, Ribchester, 1995; McLain, 1993; Norton, 1975; Wittenberg, Norcross, 2001) и шкала диалектического Я (Spencer-Rodgers et al., 2004).

Существуют способы диагностики этой тенденции на основе отслеживания **гибкости стратегий** действия в ситуации, которая проявляется как применение действий, адекватных ситуации. Показателями в этом случае служат: число случаев, в которых респондент решает задачу адекватным ей способом, несмотря на то что непосредственно перед этим решал подобные задачи другим способом (Frenkel-Brunswik, 1949); мера фокусирования на информации, свя-

занной с угрозой, при восприятии трудной жизненной ситуации как контролируемой и отвлечения внимания от этой информации в случае неконтролируемости ситуации (Cheng, Cheung, 2005).

Таким образом, тенденция диалектического понимания противоречий диагностируется с помощью широкого круга методов, включающего самоотчет, перцептивные и мыслительные задачи, анализ поведения и проективные методы. Однако показатели различных методов зачастую оказываются не связанными между собой. Например, отмечается рассогласованность у некоторых индивидов уровня толерантности к неопределенности, измеренной по клиническим данным (диагностика предубеждений) и задачам на восприятие, память, решение проблем (Frenkel-Brunswik, 1949), отсутствие корреляции или довольно умеренные корреляции между опросниками, измеряющими толерантность к неопределенности (Budner, 1962). Предположительно, рассогласованность показателей, касающихся различных психических процессов, может быть связана с применением субъектом разных способов понимания противоречий в разных областях: использование одного способа может (или даже должно) дополняться другим в других отношениях (Frenkel-Brunswik, 1949). Тем не менее исследователи склоняются к мнению, что определенное отношение к противоречиям пронизывает многие психические процессы (Blatt et al., 1969; Frenkel-Brunswik, 1949; Nisbett et al., 2001), и данное рассогласование связано с процедурами измерения.

Литература

- Веркса Н.Е.* Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006.
- Ильенков Э.В.* Учитесь мыслить смелоду. М.: Знание, 1977.
- Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить! // Школа должна учить мыслить. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2002.
- Холодная М.А.* Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. М.: ПЕР СЭ, 2002.
- Шалаев Н.В.* Адаптация методики исследования толерантности к неопределенности (кросс-культурное исследование): Дипл. раб. М., 2004.
- Bier V.M., Connell B.L.* Ambiguity seeking in multi-attribute decisions: effects of optimism and message framing // *Journal of Behavioral Decision Making*. 1994. 7. 3. 169–182.
- Blatt S.J., Allison J., Feirstein A.* The capacity to cope with cognitive complexity // *Journal of Personality*. 1969. 37. 2. 269–286.
- Budner S.* Intolerance of ambiguity as a personality variable // *Journal of Personality*. 1962. 30. 1. 29–50.
- Chan D.* Individual differences in tolerance for contradiction // *Human Performance*. 2004. 17. 3. 297–324.
- Cheng C., Cheung M.* cognitive processes underlying coping flexibility: Differentiation and integration // *Journal of Personality*. 2005. 73. 4. 859–886.
- Franks B.* The nature of unnaturalness in religious representations: Negation and concept combination // *Journal of Cognition & Culture*. 2003. 3. 1. 41–68.
- Frenkel-Brunswik E.* Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable // *Journal of Personality*. 1949. 18. 1. 108–142.
- Furnham A., Ribchester T.* Tolerance of ambiguity: A review of the concept // *Current Psychology*. 1995. 14. 3. 179–199.
- Johnson B.* Polarity management: Identifying and managing unsolvable problems. Amherst, MA: HRD Press, 1992.
- Lauriola M., Levin I.P.* Relating individual differences in attitude toward ambiguity to risky choices // *Journal of Behavioral Decision Making*. 2001. 14. 2. 107–122.
- Maurer R.* Managing polarities: an interview with Barry Johnson // *Gestalt Review*. 2002. 6. 3. 209–219.
- McLain D.* The MSTAT-1: a new measure of individual's tolerance for ambiguity // *Journal of Educational and Psychological Measurement*. 1993. 53. 183–189.
- Nisbett R.E., Peng K., Choi I., Norenzayan A.* Culture and systems of thought: holistic vs. analytic cognition // *Psychological Review*. 2001. 108. 2. 291–310.
- Norton R.W.* Measurement of ambiguity tolerance // *Journal of Personality Assessment*. 1975. 39. 6. 607–619.
- Peng K., Nisbett R.E.* Culture, dialecticism, and reasoning about contradiction // *American Psychologist*. 1999. 54. 741–754.
- Spencer-Rodgers J., Peng K., Wang L., Hou Y.* Dialectical self-esteem and East-West differences in psychological well-being // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2004. 30. 1416–1432.
- Wittenberg K.J., Norcross J.C.* Practitioner perfectionism: Relationship to ambiguity tolerance and work satisfaction // *Journal of Clinical Psychology*. 2001. 57. 12. 1543–1550.

Блинникова Светлана Леонтьевна, научный сотрудник Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

Контакты: psychology_res@mail.ru

ФЕНОМЕН ПОДСКАЗКИ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ: ВЗГЛЯД СО СТОРОНЫ ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА

Часть 1. Прайминг-эффекты

Е.М. ЛАПТЕВА, Е.А. ВАЛУЕВА

Резюме

В статье приводится обзор исследований, посвященных феномену подсказки при решении задач с точки зрения психологии творчества. Сопоставляются исследования подсказки-прайма в элементарных когнитивных задачах и подсказки в сложных мыслительных задачах. Дан краткий обзор видов прайминга. Описаны исследования чувствительности к праймингу на разном уровне креативности и при разной установке на креативность. Выделяется преднастройка как особая разновидность прайминга, не связанного содержательно с решением. Приведены исследования эмоционально-мотивационной, когнитивной и телесной преднастройки, улучшающей решение задач. В заключение описываются теории механизмов действия прайминга.

Ключевые слова: *подсказка, прайминг, преднастройка, элементарные когнитивные задачи, активация, семантическая сеть.*

Введение

В настоящей статье представлен обзор исследований, посвященных феномену подсказки при решении задач. Под подсказкой могут пониматься самые разнообразные воздействия, оказываемые экспериментатором (или естественным течением собы-

тий) на ход решения задачи, однако можно выделить ключевые признаки, которые позволяют квалифицировать событие как подсказку, а именно: подсказкой является такое событие, которое повышает вероятность решения и/или делает его более быстрым.

Подсказка является одним из интереснейших феноменов, изучаемых

в психологии творчества, наряду с феноменами инкубации, интуиции и т.д. (см.: Валуева, Белова, 2011). Обычно этот феномен фиксируется при следующих обстоятельствах: после безуспешных попыток решить какую-либо задачу человек оставляет ее, но через какое-то время сталкивается (случайно в жизни или намеренно со стороны экспериментатора в исследовании) с ключом-подсказкой, после чего достаточно легко приходит к решению. В данном обзоре речь идет о подсказке как о более широком классе явлений, но во всех случаях обнаружение механизмов, ответственных за работу подсказки, помогает понять природу творческого процесса.

Подходы к исследованию феномена подсказки можно разделить на две основные группы:

1) исследования подсказки в форме прайминг-эффектов, которые реализуются в основном на материале элементарных когнитивных задач;

2) исследования действия подсказки в решении сложных когнитивных задач.

Прайминг-эффект заключается в изменении скорости или точности ответа на целевой стимул в результате предшествующей встречи со стимулом-праймом, который предъядвляется на очень короткое время с последующей маскировкой. Прайм обычно является словом или картинкой, семантически/ассоциативно связанным с целевым стимулом. Испытуемый, как правило, не осведомлен о том, что прайм имеет какое-либо отношение к решаемой задаче, а часто в связи с быстрым (околопороговым) предъядвлением и маскировкой не осознается сам факт предъядв-

ления прайма. Традиционно прайминг исследуется на материале элементарных когнитивных задач (ЭКЗ), в решении которых задействуется минимум когнитивных операций и минимум интеллектуальных усилий, что позволяет исследовать с их помощью особенности функционирования элементарных когнитивных процессов. Примером такой задачи может служить задача лексического выбора, в которой испытуемый определяет, является ли предъядвленный ему набор букв словом или нет, или задача на категоризацию объекта на основе какого-либо признака (например, одушевленности).

Решение сложных когнитивных задач является развернутой мыслительной деятельностью. Примерами задач, в которых исследуется работа подсказки, могут быть: решение анаграмм, головоломок, шахматные задачи, творческие инсайтные и дивергентные задачи и т.д. Подсказка, как и сами задачи, может быть совершенно разной: она может быть буквально ответом, ассоциирована с ответом, может содержать принцип решения и др. В отличие от прайма для этого типа задач подсказка, как правило, является надпороговым стимулом, хотя может и не осознаваться как элемент, имеющий отношение к основной задаче.

Выполненный нами обзор посвящен более подробному изложению принципов, методов и результатов исследований, полученных в рамках каждого из вышеописанных подходов, а также изложению и обсуждению теорий, объясняющих механизмы действия подсказки. В настоящей статье изложена первая часть обзора, посвященная прайминг-эффектам. Обзор исследований подсказки в

решении сложных когнитивных задач будет представлен в отдельной статье в ближайшем номере журнала.

Прайминг-эффекты в решении задач

Прайминг в общем виде — это повышение чувствительности к стимуляции в связи с предшествующим опытом. Поскольку прайминг случается без участия сознания, он отличается от феноменов памяти, связанных с произвольным извлечением информации (Gulan, Valerjev, 2010). В работах отечественных исследователей и в переводных изданиях можно встретить такие варианты перевода данного термина, как «преднастройка», «подсказка», «подготовка», «эффект предшествования» (Фаликман, 2011).

В классическом эксперименте с праймингом испытуемый видит набор слов, картинок или объектов, а после происходит тестирование на материале знакомых и новых объектов — называние, дополнение частей до целого или быстрое принятие решений (Squire et al., 1993). В качестве прайма может выступать отдельный физический признак объекта (например, цвет или размер) или его предметное значение.

Прайминг-эффект можно определить как качественное (наличие/отсутствие) либо количественное (скорость, точность) изменение параметров реакции или действия человека в ответ на второе появление объекта по сравнению с условием, когда предшествующая встреча отсутствовала (Фаликман, 2011).

Прайминг может иметь разную длительность — от десятых долей се-

кунды в перцептивных задачах до месяцев в случае называния объекта или дополнения слова до целого по однажды предъявленной картинке (Mitchell, Brown, 1988; Sloman et al., 1988; Squire et al., 1993). Длительность зависит от типа прайма и основной задачи (Фаликман, 2011).

Виды прайминга

Эффекты прайминга можно разграничить на виды и подвиды по разным основаниям, например, различают: перцептивный (на основе внешних признаков объекта) и семантический (на основе значения) прайминг, ассоциативный (прайм и целевое слово связаны высокой частотой встречаемости в одном контексте, например, «жить как кошка с собакой») и семантический (прайм и стимул относятся к одной категории и сходны, например, собака и волк). В последнем случае предполагается, что обращение к одному элементу категории активирует другие элементы той же категории. Причем даже морфема может быть праймом для слова, частью которого она является (например, «псих» и «психология»). Согласно метаанализу, проведенному М. Лукасом, средний эффект ассоциативного прайминга выше, чем семантического. Он интерпретирует это как то, что ассоциация добавляет силы семантической связи между понятиями, которая часто имеет место наряду с ассоциативной (Lucas, 2000).

Кроме того, известны эффекты межмодального прайминга, интерпретируемые как свидетельство единства семантической системы, через которую работают праймы

разных модальностей. Так, в исследовании М. Вандерварт было показано, что размер эффекта от прайминга картинками был равен размеру эффекта от прайминга словами (Vanderwart, 1984).

Одним из важных оснований для понимания работы прайма является его способность улучшать (позитивный прайм) или ухудшать (негативный прайм) переработку стимула.

Негативный прайминг связан с замедлением или увеличением количества ошибок в ответах на недавно проигнорированную стимуляцию по сравнению с контрольной (Maug, Buchner, 2007). Классический пример негативного прайминга — это модифицированный тест Струпа (Negative Priming Task), когда цвет целевого слова совпадает с названием предыдущего, который по требованию задачи должен был быть проигнорирован в предшествующей пробе. В результате называние цвета целевого слова происходит дольше. Два основных направления в объяснении феномена негативного прайминга обращаются:

– к процессам внимания: ингибирование дистрактора для облегчения выбора релевантного стимула (Neill, 1997; Tipper, 1985);

– к функционированию памяти: ассоциирование соответствующего следа памяти с меткой «не отвечать» (Neill, Valdes, 1992).

В особый класс прайминг-эффектов выделяется *эмоциональный прайминг*, в котором прайм и/или целевой стимул оказываются эмоционально окрашенными. Обычно этот эффект проявляется в том, что быстрее опознаются объекты той же эмоциональной валентности, что и пред-

шествующий им прайм (Bargh et al., 1992). Также эмоциональное прайминговое воздействие может оказывать влияние на выполнение заданий с нейтральным содержанием. В большинстве случаев эмоциональный прайм ухудшает выполнение когнитивных заданий (Mathewson et al., 2008; Most et al., 2005; Zeelenberg et al., 2011). Однако Р. Зилленберг и Б. Боканegra считают, что такие результаты являются скорее методическим артефактом. Они провели исследование, в котором показали, что предъявление эмоционального прайма в модальности, отличной от модальности основной задачи, меняет его действие на противоположное (Zeelenberg, Bocanegra, 2010).

Эффекты прайминга и креативность

Применение парадигмы прайминга в исследованиях креативности широко не распространено, однако существующие данные позволяют сделать интересные выводы о природе творческих способностей.

Так, например, в серии исследований, проведенных под руководством К. Мартиндейла (Kwiatkowski et al., 1999; Vartanian et al., 2007) и Л.Я. Дорфмана (Дорфман, Гасимова, 2006а, б), изучались, помимо прочего, особенности переработки информации креативными испытуемыми в задачах с негативным праймингом. В экспериментах использовалась задача Negative Priming Task. На экране предъявлялись стимулы, аналогичные стимулам в тесте Струпа: названия цветов при условии, что значение слова не соответствовало цвету, которым оно напечатано (на-

пример, слово «красный», напечатанное синим цветом). Появлению основного стимула предшествовало появление прайма. В случае негативного прайма это было слово, значение которого соответствовало цвету, которым напечатан целевой стимул (например, слову «зеленый», напечатанному красным цветом, предшествовало в качестве прайма слово «красный», напечатанное голубым цветом). Для контрольных условий это могли быть просто символы XXXX разного цвета или слова, повторяющиеся во всех пробах. Задача испытуемого — назвать цвет, которым напечатано второе слово в паре. Результаты показали, что выраженность эффекта негативного прайминга (вычисляемая как разница между условием с негативным праймом и контрольными условиями) не связана с креативностью. Однако время реакции во всех условиях само по себе (независимо от типа прайма) оказалось положительно связано (на уровне 0.2–0.3) с творческими способностями. По мнению авторов, это свидетельствует в пользу склонности более креативных испытуемых к когнитивному растормаживанию (замедлению) как реакции на интерферирующий стимул (в данном случае — прайм). Такая интерпретация подтверждается также их данными о том, что в случае отсутствия интерферирующих воздействий (в непрайминговых задачах) более креативные люди, наоборот, склонны к более быстрому реагированию.

В другом исследовании А. Грушки и Э. Нечки (Gruszka, Necka, 2002) изучалась чувствительность к праймингу в контексте ассоциативных процессов памяти. Испытуемых про-

силы говорить, видят ли они связь между парой предъявляемых слов. Слова предъявлялись в условиях прайминга: второму слову из пары предшествовал либо позитивный прайм (слово, близкое по смыслу или написанию), либо нейтральный (слово, не связанное семантически или бессмысленное сочетание букв). Было обнаружено, что более креативные испытуемые в сравнении с менее креативными: 1) более склонны усматривать близкие ассоциации, если второму слову пары предшествует позитивный или нейтральный (не характеризующийся семантическим отношением к стимулу) прайм; 2) более склонны усматривать отдаленные ассоциации, если второму слову предшествует позитивный (семантически связанный) или нейтральный (особенно бессмысленный) прайм; 3) характеризуются большей длительностью ассоциирования. Таким образом, более креативные испытуемые отличались большей восприимчивостью к предваряющему стимулу, в том числе нейтральному, а также большей длительностью реагирования. По мысли авторов, предъявление позитивного предваряющего стимула активирует связанный с ним узел сети, после чего активация распространяется на соседние узлы и активирует узел, связанный с тестирующим стимулом. Будучи преактивированным, этот узел оказывается лучше подготовленным к выполнению определенных когнитивных задач (например, нахождению ассоциации). В случае нейтрального предваряющего стимула активация связанного с ним узла не может непосредственно перекинуться на узел, связанный

с тестирующим стимулом, а может сделать это лишь опосредованно — активируя промежуточные узлы сети. Более креативные испытуемые за счет большего богатства семантической сети должны в этом случае иметь преимущество перед менее креативными. Большее время реакции у креативов может также объясняться тем, что у них при более разветвленной семантической сети процессы активации развиваются дольше.

В исследовании Дж. Шоу и М. Конвея оценивалась эффективность использования праймов-подсказок при решении анаграмм людьми с разным уровнем креативности при условии предъявления подсказок на сознательном или бессознательном уровне (Shaw, Conway, 1990). Условия предъявления праймов различались по: 1) длительности (на уровне порога распознавания или время, достаточное для сознательной переработки), 2) осведомленности испытуемых о связи прайма с задачей.

Предъявление прайма на подпороговом уровне или неосведомленным испытуемым вызывало непроизвольную, неосознаваемую переработку подсказки. Предъявление дольше порогового уровня и осведомленной группе, наоборот, приводило к осознанию и произвольной переработке подсказки.

В целом осведомленность о подсказке и предъявление на уровне сознательной переработки дали значимые преимущества по количеству правильных ответов и по количеству попыток решения анаграмм. Люди, получившие прайм на подпороговом уровне или неосведомленные о подсказке, решали задачу медленнее и чаще сдавались. Однако высококреа-

тивные испытуемые (ВК) не были подвержены негативному действию бессознательного прайма, они лучше, чем низкокреативные (НК), использовали подсказки, полученные на подпороговом уровне, а также одинаково быстро решали анаграммы в обоих вариантах осведомленности. Большую склонность креативных испытуемых использовать неосознаваемую информацию демонстрирует также другой эксперимент Дж. Шоу и М. Конвея, в котором были использованы анаграммы с двойным решением, предваренные праймом одного из вариантов ответа. По результатам анализа ВК больше использовали решения-праймы, чем НК.

Авторы связывают затруднения при предъявлении ключа на бессознательном уровне с возможным конфликтом активации семантической сети, идущей из двух источников. Это активация, с одной стороны, вызванная праймом, и, с другой стороны, инициированная процессом размышления над решением анаграммы. В ходе установления индивидуальных порогов времени для предъявления прайма было выявлено, что ВК по сравнению с НК: 1) обладают более низким порогом обнаружения и опознания слов (делают это быстрее), 2) характеризуются сдвигом критерия принятия решения в сторону увеличения количества ложных тревог. По мнению авторов, либеральный критерий обнаружения позволяет ВК быть более толерантными к поступающей конфликтной информации и успешно ассимилировать ее.

В эксперименте К. Сассенберга и Г. Московича испытуемые получали установки разных типов: либо на

креативность (вспомнить три случая, когда они проявили креативность), либо на задумчивость (три случая, когда они были задумчивы). Контрольным условием служило отсутствие какой-либо установки. Затем они выполняли задачу лексического выбора с праймингом, где на околопороговое время предъявлялись праймы либо семантически связанные с целевыми словами, либо контрольные слова. Хотя в целом наблюдался эффект прайминга, в условии установки на креативность (в отличие от других условий) он значительно уменьшался (Sassenberg, Moskowitz, 2005). Авторы объясняют это тем, что креативная установка уменьшает стереотипность мышления и, таким образом, препятствует автоматической активации стандартных ассоциаций.

С первого взгляда представляются противоречивыми данные, полученные в исследованиях А. Грушки и Э. Нечки, с одной стороны, и К. Сассенберга и Г. Московича, с другой. В первом случае креативные испытуемые оказались более чувствительными к праймингу, а во втором — прайминг-эффект не наблюдался. Однако следует отметить, что К. Сассенберг и Г. Москович не измеряли уровень творческих способностей испытуемых, а лишь давали определенную установку на креативность. В дополнение к этому в двух исследованиях для диагностики чувствительности к праймингу использовались разные показатели. К. Сассенберг и Г. Москович использовали классический показатель разницы времени реакции на релевантный и нерелевантный прайм, а А. Грушку и Э. Нечку интересовала склонность обнаруживать близость между словами после прай-

мингового воздействия. Судя по тому, что в задании Negative Priming Task также не было обнаружено связи креативности с эффектом воздействия негативного прайма, можно предположить, что подверженность креативных людей позитивным или негативным воздействиям со стороны прайма связана скорее с содержательными, чем со скоростными характеристиками решения задачи. Иными словами, креативные испытуемые способны сохранять полученную в прайминговом воздействии информацию для решения последующих задач, однако эта информация не оказывает влияния на (или, возможно, даже замедляет) скоростные показатели переработки послепрайминговых стимулов. Это подтверждается и экспериментами Дж. Шоу и М. Конвея, в которых было показано, что неосознаваемый прайм более эффективно использовался высококреативными испытуемыми при решении анаграмм.

Описанные выше исследования позволяют констатировать еще одну интересную особенность людей с высоким уровнем креативности — замедление времени реакции в условиях предъявления прайма. Трактовка этой особенности К. Мартиндейлом и Л.Я. Дорфманом заключается в склонности творческих людей перерабатывать не только фокальные, но и периферийные стимулы (так называемый расширенный фокус внимания), что требует дополнительных когнитивных и временных ресурсов.

Креативность и эффекты преднастройки

В исследованиях творчества понятие прайминга часто используется

не в каноническом значении (как кратковременное околопороговое воздействие непосредственно перед предъявлением основного стимула), а в более общем виде как «преднастройка». В отличие от подсказок, которые будут описаны во второй части статьи, прайм-преднастройка не связан с конкретным содержанием основной задачи, а предположительно создает особое состояние когнитивной системы, подготавливая ее к решению определенных типов задач (например, творческих). Так, если вспомнить описанный выше эксперимент К. Сассенберга и Г. Московича, установка на креативность, создаваемая обращением к воспоминаниям испытуемых, привела к изменению прайминг-эффектов в задаче лексического выбора. В рамках данного направления исследований был получен целый ряд интересных данных.

Преднастройка может осуществляться с помощью различных каналов — эмоционально-мотивационного, когнитивного, телесного.

Одним из наиболее изученных способов влияния на процессы решения задач является эмоциональная преднастройка. Э. Айзен, проведя большую серию экспериментальных исследований, показала, что создание у испытуемых позитивного настроения положительно влияет на их креативность. Ее выводы подтверждаются недавно проведенными метааналитическими исследованиями на эту тему (Baas et al., 2008; Davis, 2009). Вместе с тем существует ряд исследований, которые показывают, что негативные эмоции также способствуют генерации более оригинальных идей (обзор см.: Люсин,

2011). Авторы сходятся на том, что преднастройка позитивными и негативными эмоциями происходит с помощью разных механизмов. Положительные эмоции воздействуют на когнитивном уровне, обеспечивая большую доступность информации, в то время как негативные — меняют мотивационную основу испытуемого.

Мотивационная ориентация на достижение цели/избегание опасности может по-разному влиять на стили переработки информации в сторону поиска новизны или, наоборот, повторения знакомого. Повышение креативности ответов было получено Р.С. Фридманом и Дж. Фёрстером в исследовании, где установка на мотивацию достижения или избегание опасности была индуцирована через прохождение лабиринта. В этом эксперименте прохождение лабиринта давало возможность персонажу испытуемого либо получить награду на выходе, либо спастись от опасности. Личностная склонность к достижению/избеганию показала тот же паттерн результатов (увеличение креативности в связи с мотивацией достижения).

В поиске механизмов, опосредующих влияние мотивационной установки на решение задач на креативность, эти же авторы провели эксперимент, в котором было показано, что установка на достижение (подобно уровню креативности в экспериментах Дж. Шоу и М. Конвея) смещает решение задачи на узнавание в сторону большего риска (большого количества ложных тревог) и связана с меньшей фиксацией на известных ответах. Авторы интерпретируют этот эффект как ослабление ингибирования поиска новых ответов

найденным решением (Friedman, Förster, 2001).

Восприятие, память, мышление, воображение могут использоваться как когнитивные каналы для создания преднастройки.

В серии экспериментов М. Слепиана с коллегами перед началом или в ходе решения задачи зажигалась электрическая лампочка классической формы, которая часто ассоциируется с феноменом инсайта, внезапного озарения. На разном типе задач (лексическое решение, четыре точки, тест отдаленных ассоциаций, математические задачи) было показано, что решение заданий, требующих инсайта, значительно улучшается по сравнению с контрольным условием (где зажигался люминесцентный свет). На решение задач в целом такая инсайтная преднастройка не влияла (Slepian et al., 2010).

Р.С. Фридман с соавт. использовали процедуру, которая вынуждала испытуемых концентрировать или распределять внимание (Friedman et al., 2003). В одной группе внимание концентрировалось за счет того, что испытуемые должны были выполнять задание, связанное с рассматриванием только одного штата на карте США. В другой группе внимание, напротив, децентрировалось за счет того, что испытуемые должны были ориентироваться по всей карте США. Было показано, что состояние широкого фокуса внимания приводило к генерированию более оригинальных ответов в дивергентных задачах. Аналогичный результат был выявлен в задании, где требовалось привести пример наиболее оригинального элемента категории (птицы, цвета, фрукты, мебель, спорт, овощи, транспорт).

В эксперименте П.А. Ховард-Джонса и С. Мюррей (Howard-Jones, Murray, 2003), где испытуемые должны были выдвигать идеи по поводу того, что собой представляет абстрактная геометрическая фигура, в одной из серий было введено специальное условие. Перед тем как испытуемый выдвинет новую гипотезу о значении изображения, ему предлагалось закончить любым пришедшим в голову словом бессмысленное предложение. Предполагалось, что с помощью этой процедуры расширяется фокус внимания, в него включаются не активированные до этого представления, и это может помочь в решении задачи по интерпретации фигуры. Действительно, оказалось, что в условиях дополнительной стимуляции испытуемые давали значительно больше ответов по сравнению с условиями, когда такой стимуляции не было.

Большую роль в активации «творческой» играет воображение. Д. Забелина и М.Д. Робинсон сравнили креативность испытуемых (студентов) по тесту Е.П. Торренса. Перед замером креативности испытуемым было дано задание описать, как бы они провели день, если бы отменились занятия в школе. Экспериментальной группе давалось задание представить себя при этом в возрасте 7 лет. Креативность была выше в экспериментальном условии, причем особенно ярко различия проявились у интровертированных испытуемых, которые в обычной жизни склонны быть менее спонтанными и более сдержанными. Кроме того, анализ написанных сочинений показал, что в контрольном условии испытуемые в основном описывали пассивный отдых с акцентом на отсутствие

обязанностей, а экспериментальная группа отличилась в целом большим разнообразием видов деятельности и их большей направленностью на достижение чего-то для них интересно (Zabelina, Robinson, 2010).

В эксперименте О.К. Тихомирова и Н.Б. Березанской с гипнологом В.Л. Райковым испытуемые сначала выполняли задание на применение или сравнение двух предметов до тех пор, пока они не исчерпывали все варианты, какие могли придумать. Затем им в гипнозе внушался образ великого ученого-изобретателя, и они должны были выполнять то же задание. Результаты группы с гипнозом сравнивались с негипнабельной группой, а также с актерами, которые должны были сыграть великого ученого и в этой роли выполнять задание. В экспериментальной группе после внушения было сгенерировано много новых ответов, почти не пересекавшихся с придуманными ранее. Количество свойств предметов, на которых были основаны способы их применения, также было больше. Актеры до вхождения в роль были более креативны, чем остальные испытуемые, но после того, как они исчерпали все варианты и должны были сыграть великого изобретателя, они лишь дорабатывали уже открытые ранее свойства предметов, практически не придумав новых (Тихомиров, 2005).

В экспериментах Р.С. Фридмана было показано, что преднастройка может быть не только умственной, но и «телесной». Мимические выражения, вызывающие широкий/узкий фокус внимания (нахмурить брови/поднять вверх брови), сгибание или разгибание руки, связанное с мо-

тивационной установкой на достижение/избегание, и т.д. могут приводить к увеличению оригинальности ответов в творческих заданиях (Friedman et al., 2003; Friedman, Förster, 2000).

Итак, несмотря на умеренную популярность соответствующих исследований связи творческих процессов с праймингом, к настоящему моменту получено немало любопытных результатов. Обратимся к краткому обзору теорий, объясняющих механизмы выявленных закономерностей.

Теоретические объяснения прайминг-эффектов

В объяснениях явлений прайминга применяются различные теории — как локального уровня, так и более всеохватывающие. Например, для объяснения эффектов негативного прайминга строятся небольшие модели «меток» в памяти (Neill, 1997; Rothermund et al., 2005), а для объяснения положительного прайма — теории типа модели составного ключа (Ratcliff, McKoon, 1988). Наиболее распространенными, однако, являются активационные модели, базирующиеся на представлениях о семантической сети и принципах распространения активации. Так, согласно теории лексической переработки А. Коллинза и Э. Лофтуса (Collins, Loftus, 1975), информация о словах и их значениях хранится в двух отдельных сетях: в одной находятся фонетические и орфографические признаки слов, а в другой, семантической, — понятия, которые они обозначают, и связи с обозначающими их словами. Связи между сетями

активируются так же легко, как и внутри сети. Так, при виде синицы активируется слово «синица», а вслед за ним и другие слова, связанные с ним, например, «воробей». Если слово появляется вскоре после связанного с ним понятия, оно может быть распознано быстрее, чем без этого предъявления. Основные предположения теории распространения активации состоят в том, что активация: а) ослабевает с «расстоянием» (т.е. количеством связей между понятиями от исходного до данного) и б) происходит в течение некоего отрезка времени.

Разрабатываемая в дальнейшем многими авторами (см., например: Anderson et al., 2004), сетевая теория когнитивной, включающая принципы распространения активации, позволяет объяснить подавляющее число прайминг-эффектов. Например, дополненная представлениями о торможении (как противоположности активации), она легко ассимилирует феномены негативного прайминга. Более того, как мы видели, она привлекается не только для объяснения действия прайминга *per se*, но и для интерпретации связи феноменов прайминга с творческими процессами.

Литература

- Валужева Е.А., Белова С.С. Активационная парадигма в исследованиях творчества // Творчество: от биологических предпосылок к культурным феноменам / Под ред. Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 219–262.
- Дорфман Л.Я., Гасимова В.А. Особенности скорости обработки информации в связи с креативным мышлением // Социально-педагогические, психологические и философские аспекты формирования личности в культуре современной России / Отв. ред. Л.Ф. Баянова, Ю.И. Юричка. Бирск: Бирская государственная социально-педагогическая академия, 2006а. С. 43–48.
- Дорфман Л.Я., Гасимова В.А. Расфокусированное внимание как фактор креативного мышления // Вестник Пермского государственного института искусства и культуры. 2006б. Т. 2. № 1. С. 20–49.
- Люсин Д.В. Влияние эмоций на креативность // Творчество: от биологических предпосылок к культурным феноменам / Под ред. Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 372–389.
- Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Академия, 2005.
- Фаликман М.В. Прайминг и прайминг-эффекты (эффекты предшествования) [Электронный ресурс]. URL: <http://virtualcoglab.cs.msu.su/projects/priming.html> (дата обращения: 10.10.2011).
- Anderson J.R., Bothell D., Byrne M.D., Douglass S., Lebiere C., Qin Y. An integrated theory of mind // Psychological Review. 2004. 111. 4. 1036–1060.
- Baas M., De Dreu C.K.W., Nijstad B.A. A Meta-analysis of 25 years of mood–creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? // Psychological Bulletin. 2008. 134. 6. 779–806.
- Bargh J.A., Chaiken S., Gollwitzer P.M., Pratto F. The generality of the automatic attitude activation effect // Journal of Personality and Social Psychology. 1992. 62. 893–912.
- Collins A.M., Loftus E.F. A spreading activation theory of semantic processing // Psychological Review. 1975. 82. 407–428.

- Davis M.A.* Understanding the relationship between mood and creativity: A meta-analysis // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 2009. 108. 1. 25–38.
- Friedman R., Förster J.* The effects of approach and avoidance motor actions on the elements of creative insight // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000. 79. 477–492.
- Friedman R., Förster J.* The effects of promotion and prevention cues on creativity // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. 81. 6. 1001–1013.
- Friedman R.S., Fishbach A., Förster J., Werth L.* Attentional priming effects on creativity // *Creativity Research Journal*. 2003. 15. 2/3. 277–297.
- Gruszka A., Necka E.* Priming and acceptance of close and remote associations by creative and less creative people // *Creativity Research Journal*. 2002. 14. 2. 193–205.
- Gulan T., Valerjev P.* Semantic and related types of priming as a context in word recognition // *Review of Psychology*. 2010. 17. 1. 53–58.
- Howard-Jones P.A., Murray S.* Ideational productivity, focus of attention, and context // *Creativity Research Journal*. 2003. 15. 2/3. 153–166.
- Kwiatkowski J., Vartanian O., Martindale C.* Creativity and speed of mental processing // *Empirical Studies of the Arts*. 1999. 17. 2. 187–196.
- Lucas M.* Semantic priming without association: A meta-analytic review // *Psychonomic Bulletin & Review*. 2000. 7. 4. 618–630.
- Mathewson K.J., Arnell K.M., Mansfield C.A.* Capturing and holding attention: The impact of emotional words in rapid serial visual presentation // *Memory & Cognition*. 2008. 36. 182–200.
- Mayr S., Buchner A.* Negative priming as a memory phenomenon: A review of 20 years of negative priming research // *Journal of Psychology*. 2007. 215. 1. 35.
- Mitchell D.B., Brown A.S.* Persistent repetition priming in picture naming and its dissociation from recognition memory // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*. 1988. 14. 213–222.
- Most S.B., Chun M.M., Widders D.M., Zald D.H.* Attentional rubbernecking: Cognitive control and personality in emotion-induced blindness // *Psychonomic Bulletin & Review*. 2005. 12. 654–661.
- Neill W.T.* Episodic retrieval in negative priming and repetition priming // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*. 1997. 23. 6. 1291–3105.
- Neill W.T., Valdes L.A.* Persistence of negative priming: Steady state or decay? // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*. 1992. 18. 3. 565–576.
- Ratcliff R., McKoon G.* A retrieval theory of priming in memory // *Psychological Review*. 1988. 95. 385–408.
- Rothermund K., Wentura D., Houwer J.D.* Retrieval of incidental stimulus-response associations as a source of negative priming // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*. 2005. 31. 3. 482–495.
- Sassenberg K., Moskowitz G.B.* Don't stereotype, think different! Overcoming automatic stereotype activation by mindset priming // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2005. 41. 5. 506–514.
- Shaw G.A., Conway M.* Individual differences in nonconscious processing: the role of creativity // *Personality and Individual Differences*. 1990. 11. 4. 407–418.
- Slepian M.L., Weisbuch M., Rutchick A.M., Newman L.S., Ambady N.* Shedding light on insight: Priming bright ideas // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2010. 46. 4. 696–700.

Sloman S.A., Hayman G.C., Ohta N., Law J., Tulving E. Forgetting in primed fragment completion // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*. 1988. 14. 223–239.

Squire L.R., Knowlton B., Musen G. The structure and organization of memory // *Annual Review of Psychology*. 1993. 44. 453–495.

Tipper S.P. The negative priming effect: Inhibitory priming by ignored objects // *Quarterly Journal of Experimental Psychology: Human Experimental Psychology*. 1985. 37. 4. 571–590.

Vanderwart M. Priming by pictures in lexical decision // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 1984. 23. 1. 67–83.

Vartanian O., Martindale C., Kwiakowski J. Creative potential, attention, and speed of information processing // *Personality and Individual Differences*. 2007. 43. 6. 1470–1480.

Zabelina D.L., Robinson M.D. Child's play: facilitating the originality of creative output by a priming manipulation // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2010. 4. 1. 57–65.

Zeelenberg R., Bocanegra B.R. Auditory emotional cues enhance visual perception // *Cognition*. 2010. 115. 1. 202–206.

Zeelenberg R., Bocanegra B.R., Pecher D. Emotion-induced impairments in speeded word recognition tasks // *Experimental Psychology*. 2011. 58. 5. 400–411.

Лаптева Екатерина Михайловна, научный сотрудник МГППУ

Контакты: ek.lapteva@gmail.com

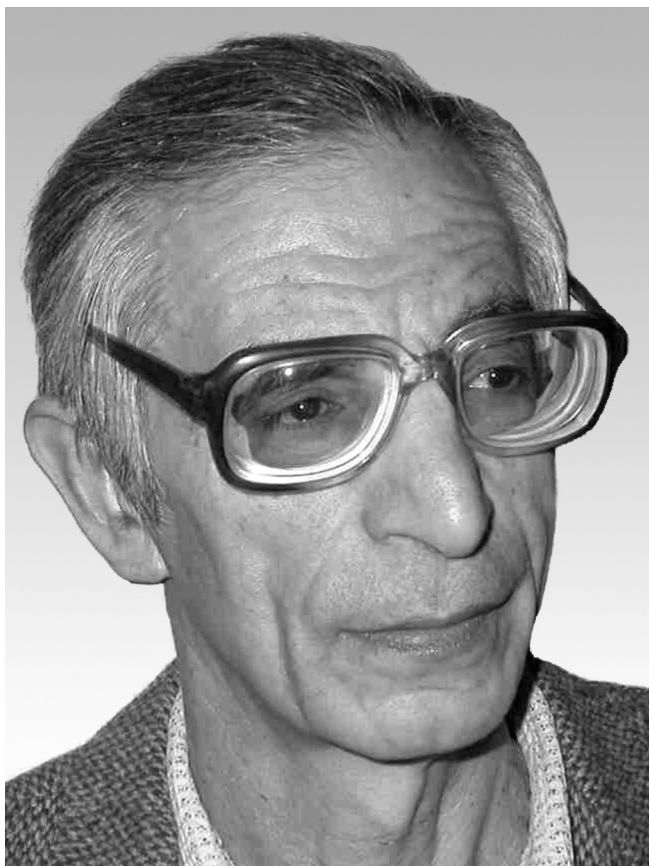
Валужева Екатерина Александровна, научный сотрудник Института психологии РАН, ведущий научный сотрудник МГППУ, кандидат психологических наук

Контакты: ekval@list.ru

Мы скорбим

ЧИНГИЗ АБИЛЬФАЗОВИЧ ИЗМАЙЛОВ

26.03.1944 – 28.09.2011



28 сентября скончался

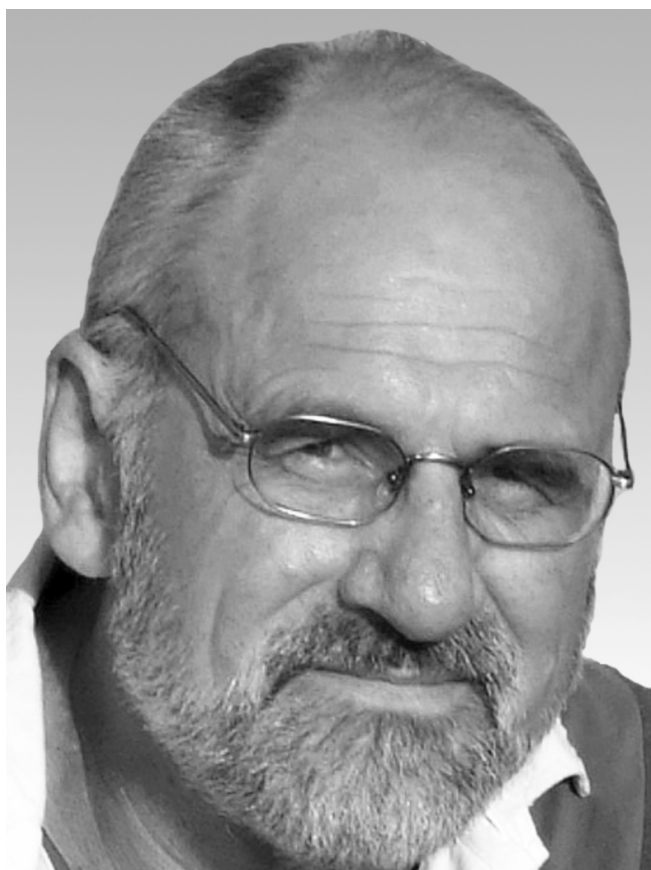
Чингиз Абиьфазович Измайлов — профессор кафедры психофизиологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, заслуженный профессор МГУ, член Центрального совета Международной организации по исследованию мозга при ЮНЕСКО; один из создателей векторной психофизиологии, специалист с мировым именем в области цветового зрения и психофизиологии эмоций.

Чингиз Абиьфазович был выдающимся ученым и талантливым педагогом. Мы скорбим о его уходе вместе с родными и близкими.

Мы скорбим

ВИТИС КАЗИСОВИЧ ВИЛЮНАС

19.07.1944 – 10.11.2011



10 ноября ушел из жизни

Витис Казисович Вилюнас — доктор психологических наук, профессор, первооткрыватель эволюционно-феноменологического подхода в отечественной психологии, выдающийся специалист в области изучения мотивации и эмоций, патриарх факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Витис Казисович был внимательным наставником, добрым товарищем и коллегой, глубоко порядочным человеком, ярким исследователем, настоящим Ученым, принципиальным в отстаивании своих позиций, начисто лишенным конъюнктуры и лукавства.

Его уход — боль для всех, кто знал и любил его.

SUMMARY OF THE ISSUE

Theory and Philosophy of Psychology

E.B. Starovoytenko. Relationship to Oneself: from Cultural Genesis to Individual Development

The papers provides a theoretical basis for future elaboration of the concept of «relationship to oneself» in the context of personology. The possibilities of self-attitude research are unveiled, based on personological synthesis of cultural-historical, ontological, and psychological ideas on self-attitudes that can be found in the works of M. Foucault, M.M. Bakhtin, M.K. Marmardashvili, S.L. Rubinstein. Based on the author's methodological perspective, reconstruction, and systematization of those ideas, original theoretical, interpretational, and reflective-phenomenological models of development of relationship to oneself are developed and presented.

Keywords: personality, relationship to oneself, development, personology, synthesis, culture, ontology, hermeneutics, original reconstruction, models, practices, reflection, phenomenology.

Special Theme of the Issue. Psychology of Internet

A.A. Avetisova. Psychological Features of Computer Gamers

Computer games can attract persons of any age: along with teenage gamers (addressed in most studies), adult gamers are becoming more numerous, but existing research of the latter age group of gamers is rather scanty. The papers presents a typology of computer games, a review of existing psychologi-

cal research of adult gamers, and results of an original online study of adult gamers' psychological variables in comparison to those of older teenagers. The following instruments were used: Personal Preference Inventory by A. Edwards, locus of control inventory, and Personality Factors of Decision-Making. The analysis is given of associations between adult gamers' psychological features and the following variables: 1) preferred type of computer games, 2) gender, 3) gaming experience, and 4) time spent gaming in a single week.

Keywords: psychology of gaming, mediation, computer games, online games, adult gamers, personal preference inventory by A. Edwards, locus of control, rationality, readiness to risk, online research.

Yu.V. Batenova. Development of Preschoolers' Thinking within Computer Gaming Activity

The problem of influence of informational technology upon preschoolers' development is studied. The paper also present results of a formative experiment investigating the influence of computer-based learning games upon development of thinking in 6–7 year old children. An attempt to define the extent of the effect of computer games on preschoolers' development is made. The theoretical considerations and experimental data indicate that computer games promote development of practical thinking.

Keywords: computer game, preschool age, theoretical thinking, practical thinking, developmental potential.

Sh.L. Van, A.E. Voiskunsky, O.V. Mitina, A.I. Karpukhina. Association of Flow Experience to Psychological Computer Game Dependency

The paper presents a study of association between flow experience arising within computer games and Internet dependency. Theoretical analysis undertaken by the authors indicates that despite partial similarity between the concepts of Internet dependency and flow experience (e.g., both involve repeated behaviour), they have different psychological meaning. The notion of Internet dependency, apart from psychological characteristics of the respective phenomenon, refers to current social norms. Flow experience, in turn, is associated with subjectivity and personal choice. An empirical study of 1574 computer gamers from China indicates that Internet dependency and flow experience within computer games are not directly associated: their association depends on current social norms, as well as gamers' age, gender, and intrinsic motivation.

Keywords: positive psychology, cultural psychology, cyberpsychology, Internet dependency, flow experience, optimal experience, computer game, collectivism, Chinese culture.

N.V. Averbukh, A.A. Shcherbinin. The Presence Phenomenon and Its Influence upon Intellectual Task Performance within Virtual Reality Settings

Users of specialized software packages (e.g., scientists and other specialists) do not always have the necessary resources and desire to adapt to complicated interfaces offered by the software packages they use. This human factor issue is particularly important within virtual reality contexts.

The paper presents a study of user interaction with virtual reality, the phenomenon of presence, and its influence upon users' performance at solving spatial transformation problems.

Keywords: virtual reality, presence, human factor.

Practical Psychology

E.B. Stankovskaya. A Supervision Model for Specialists of Distance Counselling Centres Using Existential Analysis

The paper presents a model of providing supervisory support to young specialists working in centres that provide distance psychological counseling using existential analysis. The goals, tasks, expected results, and methodological basis of supervisory support are presented, as well as specific forms the supervision organization can take.

Keywords: consultative personology, supervision, psychological counselling, existential analysis.

Reviews

S.L. Blinnikova. Psychological Assessment of Contradiction Understanding

A general orientation in a contradictory situation could involve either rejection of one of the opposing interpretations in favour of the other, or rejection of both, or looking for alternative possibilities that would allow to deem both interpretations valid. This orientation involves a number of mental processes, and a number of approaches can be used to assess it. The paper presents a review of existing methods assessing categorization processes, new experience aberrations, attention direction associated

with object perception and event explanation/prediction, subjective control, choice, situational solution search, integration of different forms of thinking, self-awareness, and action strategy flexibility.

Keywords: understanding contradictions, assessment, methods.

E.M. Lapteva, E.A. Valueva. The Phenomenon of Hint in Problem Solving: a Creativity Psychology Point of View

The paper presents a review of studies of hints in problem solving undertaken from a psychology of creativity position. Studies of hint priming in elemen-

tary cognitive tasks and those of hinting in complex problem-solving tasks are compared. A short review of priming types is given, and studies of sensitivity to priming at different creativity levels and under different types of creative set are presented. The authors describe presetting as a specific type of priming that is not associated with task solution by content. Studies of emotional and motivational, cognitive, and somatic presetting that improves problem solving are reviewed. Theories of the mechanisms behind this priming effect are described.

Keywords: hint, priming, presetting, elementary cognitive tasks, activation, semantic network.

Указатель статей, опубликованных в журнале «Психология. Журнал Высшей школы экономики» в 2011 г.

Философско-методологические проблемы

- Колотаев В.А., Улыбина Е.В.** Стадиальная модель развития идентичности (на примере киноискусства) № 1, 3–26
Розин В.М. Концептуализация мышления в философии и психологии № 2, 3–25
Старовойтенко Е.Б. Отношение к себе: от культурогенеза к индивидуальному развитию № 4, 3–28

Теоретико-эмпирические исследования

- Карпинский К.В.** Бездуховный смысл жизни как источник кризиса в развитии личности № 1, 27–58
Рыльская Е.А. К вопросу о психологической жизнеспособности человека: концептуальная модель и эмпирический опыт № 3, 9–38

Специальные темы выпусков:

Психофизиология, № 1, с. 59–149

- Ермаченко Н.С., Ермаченко А.А., Латанов А.В.** Электрографические корреляты решения задачи зрительного поиска у человека № 1, 89–100
Зинченко В.П., Чернышев Б.В. Вступительное слово № 1, 59–61
Киренская А.В., Новотоцкий-Власов В.Ю., Степанова В.Е., Чистяков А.Н., Звоников В.М. Влияние уровня гипнабельности на характеристики фоновой ЭЭГ № 1, 139–149
Сирота Е.Л., Шехтер Е.Д., Едренкин И.В. Семантическое пространство названий эмоций при аутизме № 1, 122–138
Славуцкая М.В., Моисеева В.В., Шульговский В.В. Влияние процессов внимания на программирование саккадических движений глаз у человека № 1, 78–88
Чернышев Б.В., Чернышева Е.Г. Методологические и концептуальные противоречия на стыке психологии и физиологии № 1, 62–77
Чудина Ю.А., Измайлов Ч.А. Психофизиологическая и лингвистическая составляющие в цветовых названиях русского языка № 1, 101–121

Человек, бизнес, организация, № 2, с. 26–120

- Антонова Н.В., Дятлова А.А.** Индивидуальный имидж как результат самоопределения личности № 2, 59–68
Вечерин А.В. Субъективные факторы удовлетворенности трудом сотрудников организаций № 2, 96–111
Иванова Н.Л. Вступительное слово № 2, 26–27
Иванова Н.Л. Самоопределение личности в бизнесе: проблемы и модели исследования № 2, 28–39
Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая детерминация экономического самоопределения современных российских руководителей № 2, 40–58
Ловаков А.В., Липатов С.А. Организационная идентификация и приверженность персонала: сходство и различие № 2, 69–80
Моргунов Е.Б. Согласование видений проблем организации на основе контрольного перечня № 2, 81–95
Степанова Ю.С., Хмарук И.Н. Особенности совладающего поведения современных российских руководителей № 2, 112–120

Юбилей В.П. Зинченко, № 3, с. 39–101

- Любимов Л.Л.** Продолжатель дел великой плеяды № 3, 39–41
Мещеряков Б.Г. Тайственный избыток индивидуальности № 3, 92–95
Мунипов В.М. От инженерной психологии к эргономике № 3, 96–99
Петровский В.А. Психология в пространстве—времени Зинченко (опыт персонологического прочтения) № 3, 75–91
Поздравление кафедры общей и экспериментальной психологии № 3, 42–43

Поздравление кафедры организационной психологии	№ 3, 44
Поздравление кафедры психофизиологии	№ 3, 45–48
Семенов И.Н. Экзистенциально-рефлексивная персонология жизнетворчества и профессиональной деятельности В.П. Зинченко	№ 3, 49–74
Стрелков Ю.К. Ученый, учитель, организатор	№ 3, 100–101

Психология Интернета, № 4, с. 29–119

Авербух Н.В., Щербинин А.А. Феномен присутствия и его влияние на эффективность решения интеллектуальных задач в средах виртуальной реальности	№ 4, 73–101
Аветисова А.А. Психологические особенности игроков в компьютерные игры	№ 4, 35–58
Батенова Ю.В. Особенности развития мышления дошкольника в условиях игровой компьютерной деятельности	№ 4, 59–72
Ван Ш.Л., Войскунский А.Е., Митина О.В., Карпухина А.И. Связь опыта потока с психологической зависимостью от компьютерных игр	№ 4, 102–119
Войскунский А.Е. Вступительное слово	№ 4, 29–34

Практическая психология

Станковская Е.Б. Модель супервизий для специалистов центра экзистенциально-аналитического консультирования	№ 4, 120–127
--	--------------

Короткие сообщения

Евтихов О.В. Структурная социально-когнитивная модель лидерского потенциала организационного лидера	№ 1, 150–156
Койфман А.Я. Решение задачи категоризации при разных формах категориального прайминга	№ 3, 102–110
Котов А.А., Власова Е.Ф. Что помогает нам формировать понятие: знак или его значение?	№ 2, 130–137
Крылова А.В., Дубовицкая Т.Д. Депривация у студентов-первокурсников в условиях смены культурно-образовательной среды	№ 2, 121–129
Лысенко Н.Е., Давыдов Д.М. Роль психотизма в оценке содержания текстов с агрессивной тематикой	№ 3, 111–120
Осокина Е.С., Чернышев Б.В., Чернышева Е.Г. Связь селективного слухового внимания с индивидуальными особенностями	№ 3, 121–129
Спиридонов В.Ф. Насколько устойчива психологическая структура текстовой задачи по алгебре?	№ 2, 138–147
Щебетенко С.А., Семенова П.И. Суточный локус как предиктор дневного оптимума/спада в работе медицинского персонала	№ 3, 130–138
Щербаков С.В. Профессиональная компетентность и социальный интеллект инженерно-технических работников	№ 2, 148–155

Обзоры и рецензии

Блинникова С.Л. Методы психологической диагностики понимания противоречий	№ 4, 128–133
Бреслав Г.М. Основы психологического исследования. <i>Рецензия А.Н. Поддьякова</i>	№ 2, 156–160
Комкова Е.И. Современные исследования когнитивно-личностного развития на разных этапах онтогенеза	№ 3, 139–146
Лаптева Е.М., Валуева Е.А. Феномен подсказки при решении задач: взгляд со стороны психологии творчества. Часть 1. Прайминг-эффекты ...	№ 4, 134–146

Научная жизнь

Волочков А.А. XXVI Мерлинские чтения: Психологические инновации в образовании	№ 3, 147–150
Памяти Ч.А. Измайлова	№ 4, 147
Памяти В.К. Вилюнаса	№ 4, 148

Правила подачи статей и подписки можно найти на сайте журнала:
<http://psy-journal.hse.ru>

Адрес электронной почты: psychology.hse@gmail.com